



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação
Educação pela Arte

O Desenvolvimento da Expressão em Contexto Pré-escolar

Cristina Freitas Ramalho

Lisboa, abril de 2016



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação
Educação pela Arte

O Desenvolvimento da Expressão em Contexto Pré-escolar

Cristina Freitas Ramalho

Relatório Profissional apresentado para a obtenção do Grau de
Mestre em Ciências da Educação, na especialidade de Educação pela
Arte, sob orientação do Professor Doutor Rui André Alves Trindade

Lisboa, abril de 2016

RESUMO

O objetivo deste estudo “O Desenvolvimento da Expressão em Contexto Pré-escolar” foi o de desenvolver o desenho das crianças, de forma a que estas possam progredir a nível pessoal e social.

Este projeto enquadra-se nas teorias da Educação pela Arte, tem em consideração as características do sistema educativo pré-escolar e do papel do educador de infância. Serão explorados conceitos relacionados com a Emoção, a Arte Infantil e a Expressão Plástica.

Foi realizado um projeto de investigação, com dois grupos de crianças dos quatro aos cinco anos de idade. As atividades estimularam as crianças a desenvolver respostas criativas, perante os desafios propostos, assim como a capacidade de comunicação, o desenho livre, a imaginação, a sensibilidade e o respeitar as manifestações de arte dos colegas.

Da análise dos resultados, conclui-se que a qualidade das ilustrações na literatura infantil deve ser integrada nas atividades de artes plásticas, pois o seu contributo é enorme no sentido em que ajuda a criança a desenvolver-se totalmente (a sua concentração, intelectualidade e a esfera afetiva-emocional).

Palavras-chave: Arte, Educação, Expressão Plástica, Formação Pessoal e Social, Intencionalidade Educativa, Literatura Infantil, Criatividade e Auto-expressão.

ABSTRACT

The objective of this study "Expression development in kindergarten" is to develop the children's drawing process, in a way that they can progress themselves personally and socially.

This project was centered in the Education Through Art theory always taking into account the Preschool Education system and the Preschool Education teacher role. The emotion, childhood art and Artistic Expression related concepts will be explored.

An investigation project was accomplished with two groups of children between four and five years old. The activities took the young children to develop creative responses to the challenges that they were given, they also develop communication skills, free drawing, imagination, sensibility and the respect to the other children's "art".

From the results analyses, one can conclude that the quality of the children literature illustrations should be used in the Artistic Expression activities, because it's contribution is huge in the sense that it helps the children to develop totally (concentration, intellect and the emotional affect).

Keywords: Art, Education, Artistic Expression, Personal and Social Education, Intention in Education, Children Literature, Creativity and Self-Expression.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que reconhecem a importância da capacidade de dialogar, assim como a sabedoria de que educar engloba conhecer-se a si e aos outros.

Agradeço também a ajuda e o interesse dos professores e familiares na concretização deste projecto, sem o seu precioso apoio teria sido impossível divulgar o trabalho desenvolvido.

Por último agradeço às crianças, alvo deste estudo, que contribuíram para esclarecer qualquer dúvida relativamente às teorias de Platão, estas deixaram de parecer utópicas, para antes se tornarem concretizáveis.

Índice Geral

Índice de Figuras

Introdução	1
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico	7
1.1. Educação pela arte	7
1.2. Inteligências	14
1.3. Inteligência emocional e As Diferentes Emoções.....	17
1.4. Expressão, Artes Plásticas e Criatividade	27
1.5. Desenvolvimento da Criança Através do Desenho.....	40
Capítulo 2 – Metodologia	53
2.1. Problema de Investigação.....	53
2.2. Descrição do Projeto.....	56
2.3. Objectivos do Trabalho.....	60
2.4. Metodologia Qualitativa	62
2.5. Instrumentos de Recolha de Dados.....	65
2.5.1. A Observação	66
2.5.2. A Entrevista	67
2.5.3. O Inquérito Por Questionário	68
2.6. Critérios de Análise e Apresentação de Dados	69
2.7. Apresentação e Análise de Dados	71
2.7.1. Dados Oriundos das Observações	72
2.7.2. Dados Oriundos dos Inquéritos por Questionário	111
2.7.3. Dados Oriundos da Entrevista	117
Conclusão	119
Referências Bibliográficas	125

Anexos	128
Anexo 1. Tabelas das Respostas sobre os Temas dos Trabalhos	129
Anexo 2. Imagens dos Livros	130
Anexo 3. Imagens e Comentários	131
Anexo 4. Calendarização das Sessões	132
Anexo 5. Modelo de Inquérito	133
Anexo 6. Respostas ao Inquérito	134
Anexo 7. Modelo de Entrevista Semiestruturada	135
Anexo 8. Tabela Informativa das Sessões	136
Anexo 9. Organização dos Grupos	137
Anexo 10. Modelo de Autorização de Visita de Estudo	138
Anexo 11. Narrativas dos Ateliês e das Exposições	139
Anexo 12. Narrativas do Estágio no Centro Paroquial	140
Anexo 13. Projeto Educativo	141
Anexo 14. Projeto Curricular	142

Índice de Figuras

Figura 1: Diagrama dos Conjuntos de Emoções.....	23
Figura 2: Diagrama da Consequência da Emoção.....	23
Figura 3: Esquema – Estágios da Teoria Cognitiva.....	46
Figura 4: Esquema dos Diferentes Grupos.....	59
Figura 5: Exemplos de desenhos do grupo A, na primeira sessão.....	73
Figura 6: Exemplos de desenhos do grupo B, na primeira sessão.....	74
Figura 7: Estágios de Desenvolvimento nos grupos A e B.....	75
Figura 8: Trabalho do Abel que teve uma evolução ligeira.....	76
Figura 9: Trabalho do Agostinho que teve uma evolução acentuada.....	76
Figura 10: Trabalho da Cacilda que teve uma evolução ligeira.....	77
Figura 11: Trabalho da Graça que teve uma evolução acentuada.....	77
Figura 12: Evolução dos Estágios de Desenvolvimento nos grupos A e B.....	78
Figura 13: Exemplos dos desenhos do grupo A, no primeiro exercício.....	80
Figura 14: Exemplos dos desenhos do grupo B, no primeiro exercício.....	81
Figura 15: Compreensão e execução do exercício proposto na primeira sessão.....	81
Figura 16: Diferentes interpretações da “mancha” no grupo C.....	82
Figura 17: Diferentes interpretações da “mancha” no grupo D.....	82
Figura 18: Compreensão e execução do exercício proposto na décima primeira sessão	83
Figura 19: Trabalho do Graciano.....	84
Figura 20: Trabalho da Iolanda.....	85
Figura 21: Temas representados na segunda sessão.....	86
Figura 22: Temas representados na terceira sessão.....	88
Figura 23: Escolha do elemento na família a que se quis oferecer o trabalho.....	89
Figura 24: Trabalho da Elvira.....	90

Figura 25: Trabalho do Martinho.....	91
Figura 26: Exemplos de trabalhos do grupo A.....	93
Figura 27: Exemplos de trabalhos do grupo B.....	93
Figura 28: Verificação da facilidade em manipular o barro na segunda sessão.....	94
Figura 29: Verificação da facilidade em manipular o barro na sétima sessão.....	95
Figura 30: Verificação da facilidade em manipular o barro na décima segunda sessão	96
Figura 31: Diferentes trabalhos no grupo C.....	97
Figura 32: Diferentes Trabalhos no grupoD.....	97
Figura 33: Diferentes elementos desenhados na décima quinta sessão.....	98
Figura 34: Verificação da facilidade em manipular pincéis e tintas.....	99
Figura 35: Diferentes Trabalhos no Grupo C	99
Figura 36: Diferentes trabalhos no grupo D	100
Figura 37: Verificação da utilização das diferentes tintas na décima quinta sessão	100
Figura 38: Verificação do preenchimento de um trabalho de colagens.....	102
Figura 39: Verificação da organização de um trabalho de colagens.....	102
Figura 40: Diferentes representações no grupo C.....	103
Figura 41: Diferentes representações no grupo D.....	104
Figura 42: Verificação do preenchimento num trabalho de colagens na décima terceira sessão	105
Figura 43: Verificação da organização num trabalho de colagens na décima terceira sessão	105
Figura 44: Qualidade dos trabalhos ao longo das quinze sessões.....	106
Figura 45: Diferentes resultados nos trabalhos da décima sessão.....	107
Figura 46: Diferentes resultados nos trabalhos da décima sessão, para o grupo D.....	108

Figura 47: Diferentes representações de um “Monstro”.....	108
Figura 48: Diferentes representações no Grupo D.....	109
Figura 49: Organização na folha de papel de uma pintura com giz.....	111
Figura 50: Verificação da forma nos trabalhos de pintura com giz.....	111
Figura 51: Número de crianças que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem	112
Figura 52: Atividade que promove a interdisciplinaridade nas várias áreas.....	113
Figura 53: Importância de se eleger o melhor amigo na turma.....	113
Figura 54: Saber o que define melhor a criatividade.....	114
Figura 55: O que é mais importante na educação para a Inteligência Emocional.....	115
Figura 56: O que é mais importante no desenvolvimento da criatividade.....	116
Figura 57: O que é mais importante no desenvolvimento da criatividade.....	116
Figura 58: Situações Estimuladoras da Criatividade.....	117

Introdução

Ao longo dos tempos as emoções têm vindo a ser observadas e estudadas por importantes filósofos e cientistas. Percebemos que interações empáticas promovem a harmonia e a receptividade à aprendizagem. É no equilíbrio das várias emoções que se encontra a empatia. Criar um ambiente favorável à maturação das emoções é, nas sociedades atuais, contribuir para valores como a liberdade, a justiça, a responsabilidade e a cidadania.

O valor da liberdade é possível de ser conquistado quando se transformam emoções e estas por sua vez não evoluem para ações destrutivas. A criatividade é a ferramenta que transforma as emoções. Encontrar soluções é ser-se criativo, utilizar uma folha de papel e desenhar a “fúria” é transformar criativamente uma sensação, em vez de agir de forma agressiva. Viver a liberdade é não sermos escravos das nossas emoções.

A Educação pela Arte propõe trabalhar emoções e desenvolver um ambiente de aprendizagem abundante em soluções criativas, livre do julgamento. A importância que a arte tem na educação equipara-se à importância das emoções e da criatividade na formação ao longo da vida. Existe um processo de integração em educação pela arte, onde os caminhos para alcançar as aprendizagens, não tropeçam na indiferença às emoções.

Decidirmos sobre que tema abordar e como colocá-lo em prática não foi tarefa fácil, uma vez que a Educação pela Arte envolve diversos temas e muitos deles ainda por explorar por parte dos professores e educadores. Ao procurarmos um tema em que pudessemos basear o nosso trabalho, falamos com o professor Alberto Sousa que lecionou a disciplina de Psicologia da Personalidade Criativa no Mestrado que frequentamos. No diálogo questionamos o professor sobre o estágio que iríamos concretizar, e o assunto que poderíamos estudar que envolvesse a Educação pela Arte e as artes plásticas. Questionamos, também, acerca de como elaborar um estudo que comprovasse influências na vida de cada criança. O professor Sousa explicou-nos que quando se estudam influências é importante criar dois grupos e estabelecer diferenças entre cada. Tudo o que proporcionamos de diferente a um grupo de crianças, traz diferenças no seu quotidiano, sejam as imagens, os sons, a disposição das cadeiras numa sala de aula, dar a um dos grupos um método e a outro grupo não dar igual método, entre outros fatores. Foi-nos explicado que quando estudamos o desenvolvimento das crianças, se as sujeitarmos a certas influências, podemos aperceber-nos

que juntamente com o fator tempo, o desenvolvimento acontece. Foi-nos dito, que existem formas de comprovar a importância dos métodos de educação.

Poderemos pensar que esta atitude pode não ser justa, ou coerente, mas acreditamos, que a grande injustiça existe em proporcionar em meios economicamente mais elevados metodologias educacionais estimuladores de um desenvolvimento melhor das crianças. Em contrapartida em meios económicos médios ou baixos, a importância e os recursos fornecidos a essas metodologias deixarão as crianças à sua sorte. É como se os desequilíbrios na educação premeditem o futuro dos adultos e das nossas sociedades.

Eurico Gonçalves (1991) explica-nos que proporcionar uma educação cuja metodologia envolva a arte, proporciona à criança a capacidade de não desrespeitar o outro na sua criatividade e na sua individualidade única. Pode inclusive substituir a competitividade, por valores como a interajuda e a gestão de relacionamentos. Podemos pensar que é importante sermos competitivos, podemos até concordar com essa forma de pensar, é importante querer crescer, é importante ser-se ambicioso, mas a competitividade atual, que existe nas nossas sociedades não parece ter um lado construtivo, parece antes ter um lado potencialmente perigoso, que pode manter o Homem ignorante.

Se no centro das teorias do Darwinismo Social o objetivo é subjugar outro ser humano, então este trabalho terá sido escrito em vão, no entanto se alguns dos objetivos universais são a fraternidade, a igualdade, a liberdade e a cidadania, este trabalho poderá acrescentar a cada metodologia educacional uma mais valia na busca do desenvolvimento do ser humano.

Este é um projeto realizado em tempo limitado e ao mesmo tempo é um ensaio para um trabalho mais alongado.

Este estudo teve como objetivos desenvolver a motivação, a originalidade/criatividade, as relações interpessoais, a autoestima, a autoconfiança, a sensibilidade à harmonia das formas, a motricidade fina, a curiosidade, a exploração de novas formas de expressão corporal, entre outros.

Neste relatório resolvemos abordar o tema do desenvolvimento da expressão. A experiência resume-se no seguinte:

– Foi pedido a um grupo de crianças que realizassem trabalhos de expressão plástica após visualizarem e ouvirem a história de um livro. A outro grupo foi pedida a mesma tarefa, mas foi impedida a visualização das imagens do livro, apenas foi disponibilizada a leitura das histórias. Perante esta peculiar diferença de estímulos concedida aos dois grupos de crianças, a intenção esteve patente em estabelecer as diferenças entre o grupo que tinha acesso a imagens e o grupo que não tinha.

Durante o nosso processo profissional verificamos uma desvalorização da Arte e uma quase ausência de atividades lúdicas no processo de aprendizagem.

O Projeto surgiu para comprovar a importância da expressão plástica e da estimulação visual no desenvolvimento da capacidade de aprendizagem. Inicialmente, a ideia seria apenas providenciar o estímulo visual, no entanto, tomamos a decisão de desenvolver a expressão dramática como estratégia de manter a atenção do grupo, sem acesso às imagens dos livros, enquanto contávamos histórias. Não quisemos retirar oportunidades únicas de aprendizagem através do ato de brincar ao grupo de crianças que não iria estar sujeito ao estímulo visual.

Os dois grupos de crianças provinham de cinco turmas diferentes, sendo que cada turma era composta por crianças de diferentes idades, conhecido por “grupo heterogéneo”. Para concretizar o presente estudo, foi pedido que todas as crianças com a idade de quatro anos participassem nas sessões. Foi então que perto do final do ano letivo se formou o grupo A em que pela primeira vez as turmas das educadoras Antónia e Francisca (nomes fictícios) estiveram a frequentar a mesma atividade e com colegas da mesma idade. O grupo B provinha de três turmas diferentes das educadoras Manuelina, Delfina e Antonieta. Os grupos eram caracterizados por crianças com grandes diferenças de desenvolvimento tanto emocional, como cognitivo.

Atualmente as artes plásticas e dramáticas são meios adequados para incentivar crianças na sua formação total. Estes dois grupos de crianças na sua maioria provêm de famílias de fracos recursos económicos e a instituição em que se encontram não possui os meios financeiros necessários para providenciar atividades e materiais favoráveis a uma formação criativa e didática mais acentuada.

Encontramos na presente instituição uma oportunidade de agir através dos estímulos fornecidos. Percebemos que a ação educativa traz consequências benéficas quando existe uma triangulação harmoniosa entre os materiais, os estímulos e o aspeto lúdico.

Desenvolver um grupo de crianças, pressupõe fornecer uma formação integral que engloba várias áreas e não podemos ignorar as emoções quando queremos conduzir crianças em processos de aprendizagem. Arquimedes da Silva Santos (2008), referiu que a empatia que estabelecia com os seus alunos era a prioridade para haver um ambiente favorável à aprendizagem. Conhecer as crianças, perceber quais as suas forças e fraquezas desafia o pedagogo a encontrar meios de atuar que podem ser eficazes. Dar oportunidade às crianças de ganharem consciência das suas emoções e fortalecer a sua autoestima são aspetos provenientes da Educação pela Arte.

Neste contexto, o nosso relatório é apresentado em três partes:

A primeira e correspondente ao capítulo inicial debruça-se sobre os aspetos do enquadramento teórico numa sessão de estudos que procuram responder às questões que influenciam a resolução da problemática observada. Deste modo elegemos os seguintes conceitos:

i) Educação pela Arte – Onde referimos as suas características, como se proporciona este tipo de educação, os seus benefícios e os testemunhos dos principais impulsionadores da Educação pela Arte. Percebemos que este conceito possui metodologias que visam o desenvolvimento mental, emocional e físico das crianças.

ii) As Diferentes Inteligências – Estas revelam ideias fundamentais para a aprendizagem. Abordamos também a definição e a diferenciação de sete tipos de inteligência de acordo com a teoria criada pelo psicólogo Howard Gardner (1997) e a sua equipa de investigadores em psicologia educacional.

iii) A Inteligência Emocional e as Diferentes Emoções – Neste capítulo referimos o que são emoções e como se desenvolvem. Ser-se emocionalmente inteligente é saber estar em sintonia com os sentimentos dos outros, é ter o autocontrolo e a capacidade de se motivar a si mesmo. Conhecer e resistir às diferentes emoções negativas em vez de ser-se “refém” delas, permite às crianças cuidarem de si e acalmarem-se.

iv) Expressão, Artes Plásticas e Criatividade – Neste conjunto de ideias referimos primeiramente o papel do adulto no desenvolvimento da expressão livre e a importância que o ato de brincar tem para a criança, enquanto executa trabalhos de expressão plástica. Relativamente às artes plásticas, abordamos o uso adequado das técnicas e dos materiais fornecidos às crianças assim como os seus peculiares benefícios, nomeadamente nos materiais como o barro, as tintas, as canetas, os lápis de cor e os diferentes tipos de suporte. Na abordagem feita à criatividade explicamos a diferença entre criação e criatividade. Percebemos que a pessoa criativa exerce sobre si uma autocritica e ao mesmo tempo confia no valor das suas ideias.

v) Desenvolvimento da Criança Através do Desenho – Abordamos neste subcapítulo a interpretação dos desenhos, a importância do ato de desenhar e a análise ao desenvolvimento cognitivo, possível de ser verificado nos traços dos desenhos elaborados.

A segunda parte corresponde ao enquadramento da metodologia implementada e ao trabalho prático da experiência proposta, nomeadamente nos seguintes subcapítulos:

i) Problema de Investigação; Descrição do Projeto e Objetivos do Trabalho. Nestes três subcapítulos, expomos a questão do projeto e a definição de hipóteses e abordamos também as diferentes variáveis que podemos encontrar numa investigação em Educação. Na descrição do projeto é referido o contexto geográfico, histórico e social do grupo de estudo e a estrutura do projeto. Nos objetivos do trabalho são abordadas as intenções para com o grupo de estudo, assim como os meios utilizados para os concretizar.

ii) Metodologia Qualitativa – Onde é referido o método de investigação adequado a este estudo, as suas características gerais e a sua aplicação na elaboração da investigação exercida durante e após a experiência do projeto. É referido o método indutivo e três diferentes tipos de investigação, a de levantamento, a confirmatória e a qualitativa.

iii) Os Instrumentos de Recolha de Dados – É descrito o tipo de observação realizada, a entrevista e o inquérito por questionário.

iv) Apresentação e Análise de Dados – É exposto a categorização das observações e suas respetivas interpretações. Referimos também os dados obtidos da entrevista e dos inquéritos por questionário.

Na terceira parte, onde consta a conclusão, expomos alguns exemplos observados ao longo do estágio, que favorecem uma de muitas formas de solucionar as problemáticas detetadas nos grupos de estudo. Formas estas que vão de encontro a diretrizes apresentadas nas teorias de Educação pela Arte. Uma vez que o presente projeto envolveu trabalhos de artes plásticas, é referido neste capítulo, uma descrição mais pormenorizada sobre as ilustrações dos livros, a expressão plástica infantil e a relação pedagógica entre professores e alunos.

Capítulo 1 – Enquadramento Teórico

1.1. Educação pela Arte

Interpretar a Educação pela Arte leva a alargar horizontes, a dissolver barreiras de pensamento e a quebrar conceitos sociais. Na Educação pela Arte não existem separações, entre os múltiplos fatores referidos por Howard Gardner (1995, p.22).

Este conceito propõe transformar as emoções que condicionam a aprendizagem, para a apreensão do conhecimento do mundo, porque estas têm um papel fulcral. Não estão dissociadas, mas antes são um meio de chegar ao desenvolvimento emocional, que vive em equilíbrio consigo e com o ambiente que o rodeia.

Atualmente se questionarmos alguns professores, que se dedicam ao ensino do 1º ciclo, sobre que objetivos têm para apresentar à direção da escola, verificamos em geral a escassez de sensibilidade para com as emoções da criança. É de tal modo preocupante e ausente que podemos correr o risco de verificar, nesses futuros adultos, uma melancolia assente na competitividade, numa ausência de escrúpulos, que poderá quebrar a alegria, a felicidade e a capacidade de fluir com a vida. Prevenir é a palavra-chave numa educação que dá importância aos sentimentos e ao bem-estar emocional.

O filósofo Platão (427 – 346 a.C.), citado por Alberto Sousa (2003, p.22), referiu ser fundamental dar um modelo a seguir e referir bons exemplos, de modo a despertar na criança uma vontade própria de alcançar outros patamares do conhecimento. Podemos questionar-nos sobre quem não tem heróis, quem não gostaria de manter a capacidade de sonhar e de ultrapassar dificuldades, de viver com esperança e viver com a sensação de ter o poder de agir, no seu meio envolvente. A acrescentar a esse fator, temos a responsabilidade e a autonomia, características desenvolvidas numa educação integrada, que proporciona também, a saúde mental e emocional. Neste contexto e de acordo com Arquimedes da Silva Santos (2008, p.29) existem contribuições positivas e verificáveis, através das expressões artísticas, no desenvolvimento integral da personalidade ao longo da infância e da adolescência.

Podemos perguntar sobre a nossa capacidade de aprender quando o objetivo do professor é o de ensinar, mas até que ponto, a nossa receptividade à aprendizagem proporciona que a relação aluno, professor, seja eficiente?

Explicar a Educação pela Arte, poderá por exemplo relacionar-se com a seguinte experiência:

Imaginar que estamos fora da sala de aula, estamos no recreio e que “um amigo” (o professor) questiona a criança se já reparou nas cores de um ser vivo. A criança poderá responder com outra pergunta, por exemplo, perguntar “O que é um ser vivo?”, e “o amigo” explicará que aquele em particular se chama árvore. A criança continuaria a colocar questões, como: “A árvore está viva?”

“O amigo” continuaria a dar respostas e a criança continuaria a fazer perguntas, ou ficaria a contemplar a árvore e a tentar descobrir através da observação, todas as curiosidades, que lhe tinham sido reveladas. O que não sabemos é se este “amigo” (professor) aproveitou a característica inata da criança como a curiosidade.

Sabe-se que, de uma forma extraordinária, motivou-a a saber como vivem as árvores, como são e porque é que vivem tanto tempo. Neste caso, o conhecimento está a ser adquirido com receptividade, com atenção e com entusiasmo. Neste pequeno exemplo, a sala de aula não tem teto, pois é o recreio da escola, local associado às mais diversas memórias e brincadeiras de infância.

Nesta história, o “livro” usado pelo professor é um ser vivo, ou seja a árvore, na qual a criança se apoiou para criar as suas brincadeiras. O facto de esta experiência decorrer no recreio, transforma a ideia de transmitir o conhecimento de uma forma lúdica.

Não existe razão para duvidar de Platão, ao referir que a ideia do Belo, da Natureza e da Educação estão ligados, o que pode estar ligado com a experiência referida. Por outro lado, acreditar em ideias “Platónicas” é pensar em acontecimentos imaginários, e para contrariar esta forma de pensar, Herbert Read (2001), teórico da Educação pela Arte, explicou que as ideias de Platão não são utópicas. Falha a prática de novas ideias em Educação, que é desencorajada, talvez por preconceito social. Essa questão não é aprofundada no estudo referido, mas tem uma importância imensa no futuro educacional da sociedade.

Muitos alunos querem parar de estudar, sentem-se angustiados na Escola e encontram mais motivos para abandonar os estudos do que aqueles para os continuar. Poucos são os professores que compreendem o que corre mal e o que tem de mudar. Existem todavia grande número de professores disponíveis e motivados para provocar mudanças no sistema de ensino e a possibilidade de verificar, que o retorno dessa atitude, promove alunos emocionalmente inteligentes e capazes de ter uma autoimagem de valor, mas as hipóteses de haver esse estado de Criatividade no ensino é de tal forma desvalorizado e diminuído que quase não chega a existir. A possibilidade de um encontro de professores motivados a criar e a provocar impacto nos seus alunos, pode trazer estes benefícios.

Existem valias únicas trazidas pela frequência de atividades artísticas no ensino básico. Arquimedes da Silva Santos (2008, p.29) refere que existem provas, em que através da Arte se nota um desenvolvimento harmonioso da criança e do adolescente. Nas crianças que praticam atividades ligadas às Artes Plásticas repara-se que surge um aperfeiçoamento na sensibilidade e na afetividade, assim como acontece um forte aproveitamento de outras matérias escolares, para além de que, se desenvolve a expressividade na Arte. O autor defende a importância de haver educadoras sensibilizadas para as expressões lúdicas e artísticas. Explica que os docentes devem adquirir uma formação psicopedagógica, aberta às atividades lúdicas, às expressões artísticas, à Educação pela Arte e à Educação Estética.

A Educação pela Arte tem um objetivo fulcral que pretende criar nos educandos uma personalidade integrada e a evolução da pessoa. A formação total implica uma abordagem integral, ou seja incluir na Educação a dimensão afetiva e a transmissão de valores e de características que nos levam a pensar, a agir e a sentir de modo próprio.

O conceito de personalidade integrada, vem dissolver barreiras tão fortemente cristalizadas na nossa consciência e vai ao encontro de interligações, que poderão promover uma vida integrada que vitaliza e proporciona uma existência repleta de sentido. Para o filósofo Platão, citado por Read (2001, p.68), não existe separação entre a Arte e a Ciência, assim como na separação entre a Razão e a Emoção. A visão humana dada pelo filósofo acerca da existência do ser humano foi unificadora e integradora.

O conceito de integração é o de unir peças que faltam num “puzzle”, enquanto explicamos conhecimentos fundamentais. Perante a audição de uma música, propomos a elaboração de uma conta de matemática e deste modo, as áreas no cérebro da criança estarão a ser trabalhadas, como a audição, o raciocínio abstrato, os movimentos corporais e a

memória do valor dos números. Esta constatação parece ter sido verificada na experiência seguinte:

Perante uma criança com dificuldades em aritmética, João dos Santos (2000, p.291), propôs jogos com palmas, movimentos com o corpo e os dedos e por fim propôs às crianças que fossem para a rua. Na rua, pediu às crianças para percorrerem uma distância de cento e cinquenta metros. Pediu ao professor Assistente que ficasse no outro extremo do percurso, em seguida pediu para percorrem juntos este percurso, até se encontrarem no meio dessa distância. Neste passeio, e nos jogos desenvolvidos ao longo dele, as crianças aprenderam conceitos como o dobro e a metade. É essencial experimentar jogos, para perceber o que é a superfície da mesa, o espaço da aula, a geometria do edifício e a topografia do bairro, no campo da aprendizagem da Aritmética. O autor da experiência explica que nas dificuldades com a aritmética, é importante saber a relação interpessoal com os progenitores. João dos Santos (2000) afirma que as crianças não podem aprender como se estabelecem relações com o mundo, sem antes saberem relacionar-se com as pessoas.

No seguimento das suas teorias, o autor propõe ainda que a matemática se comece a aprender através de uma vivência harmoniosa com o corpo, o espaço e os relacionamentos, e explica que é importante ajudarmos a criança a sentir-se, a deslocar-se e a contar as suas histórias. A ideia de ligação entre as emoções e a aprendizagem da matemática é também defendida por Arquimedes da Silva Santos (1989, p.40), ao referir que a integridade emocional pode ser aprendida, como uma matéria, no sistema de ensino. Este autor explica que existe uma abordagem integral da realidade, quando se educa pela Arte, e estabelece uma ligação entre a educação dos sentidos e a Arte. Refere que esta poderá influenciar a consciência, o raciocínio e a inteligência. A personalidade integrada, para Arquimedes da Silva Santos (1989), é resultante da relação estável entre os sentidos e o mundo exterior, Read (2001, p.8) também refere esta relação com o mundo exterior e explica que esta precisa ser estimulada em cada ser humano.

Para uma formação integral acontecer é necessário haver uma inclusão de afetos e valores da educação. De acordo com Arquimedes da Silva Santos (2008, p.34) a afetividade é vista como a energia dos comportamentos que estão associados às funções cognitivas, daí dar-se ênfase ao papel dos afetos e das expressões que são o objetivo da Educação pela Arte. O desenvolvimento afetivo surge através dos sentimentos, porque a Arte tem uma grande influência sobre eles e inspira emoções.

Um dos casos mais comuns de necessidades afetivas de uma criança são os pedidos de ajuda, quando está interessada em chamar a atenção do adulto e em estreitar a sua relação afetiva. O pedido de ajuda, por exemplo, na execução de um desenho livre, em que não é habitual haver a necessidade de ajudar. Pedir ajuda é uma maneira de estabelecer uma relação afetiva.

De acordo com Sousa (2003, p.175) o ideal não será ajudar a criança, porque ela poderá ficar inibida, se o adulto desenhar com uma perfeição que a criança não possui. Será por isso melhor dar atenção à criança, motivando-a e ajudando-a a encontrar nas suas experiências outros caminhos expressivos. É possível fortalecer laços entre a criança e o adulto, e criar lugar para o diálogo. O exemplo que este autor refere, é o desenho de flores em que o adulto pode perguntar à criança, de que flores gosta mais, onde costuma ver flores e com quem. A criança falará sobre as suas vivências e ficará com uma sensação de familiaridade em relação ao adulto, sensação que lhe dará uma segurança emocional extremamente importante na formação da sua personalidade.

A relação afetiva que a criança estabelece com os adultos é expressa nos seus desenhos. Segundo Gonçalves (1991, p.8) quando a criança desenha figuras num tamanho maior que outras independentemente de esses valores não corresponderem à realidade, a criança está a representar num tamanho maior a pessoa pela qual ela tem uma maior relação afetiva.

Há uma forte ligação do ser humano com a natureza, Platão, citado por Read (2001, p.68), aponta para a unidade entre a bondade e a harmonia contida nas formas da natureza. Para o filósofo tudo está interligado desde a natureza à conduta do ser humano e até aos seus valores. Explica que os valores, como a bondade e a interajuda podem ser melhor apreendidos se as crianças estiverem sob a influência da natureza e das artes. Segundo Nettleship, citado por Read (2001, p.67), as teorias de Platão ainda não são postas em prática, uma vez que há áreas que são consideradas muito mais importantes para serem desenvolvidas, como o raciocínio lógico-matemático, a comunicação, a expressão oral e escrita. Concluimos que o interesse, em proporcionar uma educação integrada, é desvalorizado por falta de conhecimento profundo das ideias proporcionadas pela Educação pela Arte.

É como se apenas os conhecimentos mais visíveis pudessem ser motivo de aprendizagem e o acompanhamento de uma aprendizagem para os valores (e para uma

correta vivência das emoções), fosse deixado ao acaso da sorte. Muitos autores explicam que é o equilíbrio que traz sentido às aprendizagens, promovendo a maturidade emocional, nos conceitos de justiça, responsabilidade, bondade, confiança e recetividade.

Para o autor Santos (1989, p.39) a Educação pela Arte é como se fosse uma forma de “higiene mental infantil”, uma vez que trabalha as emoções e canaliza as frustrações para atividades onde a mudança de estados de espírito acontece. Read (2001, p.69) explica que as áreas do conhecimento estão a ser transmitidas de modo compartimentado, o que as poderá tornar, do ponto de vista da criança, desprovidas de sentido e para o adulto o desinteresse, a falta de ânimo, de disciplina e de comportamento assertivo por parte da criança, poderá ser incompreensível. Ele explica, que o facto de o adulto não compreender o desinteresse das crianças, deve-se, ao não acompanhamento das suas emoções mais importantes, não existe a transmissão do interesse pela harmonia das formas artísticas, quando se quer desenvolver o raciocínio lógico matemático, existem apenas áreas separadas do conhecimento a serem desenvolvidas.

Os benefícios da Educação pela Arte acontecem quando as atividades expressivas, lúdicas, artísticas, imaginativas, criativas e estéticas se põem em prática, levando a uma Educação que pretende dar formação integral e humanista da pessoa. A Educação pela Arte consiste em dar importância à atividade pedagógica pelas expressões artísticas, para que aconteça um desenvolvimento biológico, social e psicológico das crianças e dos adolescentes. Na Educação pela Arte, o adulto facilita a espontaneidade da criança, e proporciona a liberdade de expressão de sentimentos e sensações.

O propósito da Educação pela Arte é a criação do desenvolvimento cognitivo em equilíbrio com o mundo exterior, que engloba as emoções e o desenvolvimento da expressão artística, não a formação de artistas profissionais, ou seja, esta é uma educação, que transmite valores do Bem e do Belo, e que não deixa a pessoa ser destrutiva para consigo e para com os outros. Leva a pessoa a conhecer-se, e a fazer uso das suas capacidades únicas em Harmonia com o mundo que a rodeia.

Na educação existem os objetivos da satisfação das necessidades biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras para que haja um bom desenvolvimento da criança. Os valores que a educação pode desenvolver são, segundo Eurico Gonçalves (1991), a vontade própria, o poder de iniciativa e a Criatividade.

A Educação pela Arte pode ser posta em prática, como um processo de individualização e de integração que trabalha o equilíbrio entre a individualidade singular e a unidade social.

Ao explicar como atua a Educação pela Arte na consciência humana, Read (2001,p.7) refere: “Minha asserção é que o desenvolvimento dessas qualidades positivas elimina, (...), os seus opostos. Evitamos o ódio pelo amor, evitamos o sadismo e o masoquismo pela comunhão de sentimentos e de ação. Não teremos de nos reprimir por termos feito da educação um processo que, no antigo e literal sentido da palavra, nos impede de seguir o caminho do mal. Os impulsos que a educação propiciará precedem e impedem a formação daqueles impulsos egoístas e antissociais que constituem o atual produto do processo social.”

Importa sublinhar que o autor presenciou os acontecimentos da segunda guerra mundial, desde [1939](#) até [1945](#), o que fez com que o seu testemunho e as suas ideias tenham um carácter extraordinariamente válido e que podem ajustar-se à sociedade atual. Read (2001) viveu numa época de extrema precariedade social, em que os conceitos de discriminação social eram aceites como normais e incontestáveis. A finalidade da educação, para este autor, é a de que existe uma integração e uma preparação de cada criança para o seu lugar na sociedade, não apenas no aspeto vocacional, mas também espiritual e mental. Seguindo a sua ideia não é de informação que a criança necessita, é de sabedoria, equilíbrio e autorrealização. Desenvolver certas qualidades e criar harmonia na vida da criança, pressupõe que haja exercícios práticos, que unam os vários sentidos.

A Arte pode ser a base da educação, a escola pode ser um microcosmos do mundo, e o ensino, uma atividade que transforma impercetivelmente a vida. Assim, para Read (2001), o aspeto social e emocional da educação desempenha um lugar tão fundamental como os processos de apreensão do conhecimento.

Por consequência, várias propostas metodológicas podem ser adotadas: a educação funcional, a educação ativa, a educação pelo trabalho, a educação globalizadora, a educação por projetos, a educação personalizada e a educação em grupo. Estas têm um lado prático que dá ênfase à exercitação dos movimentos do corpo, pressupõem que a aprendizagem não está dissociada do uso de várias áreas do nosso cérebro. Considera-se que possa haver um desenvolvimento com metodologias englobantes e não separadoras. Em resumo, esta abordagem educativa possui metodologias que visam o desenvolvimento mental, emocional

e físico da criança. A Educação pela Arte promove a Criatividade e a expressividade artística, proporcionando às crianças uma evolução cognitiva e estética.

A aplicabilidade pedagógica tem em vista o desenvolvimento da personalidade de crianças e jovens, a partir de experiências artísticas e da espontaneidade criativa. A ideia educativa de Froebel, citado por Sousa (2003, p.194) baseia-se na experiência sensorial e na aprendizagem das relações básicas abstratas, através da manipulação de objetos e materiais. Froebel defendeu a importância da aquisição do conhecimento através da experiência e do aperfeiçoamento livre da espontaneidade.

O interesse pedagógico centra-se na Criatividade e o desenvolvimento desta capacidade pressupõe a ação de criar. A ação criadora tem como objetivo principal a Expressão e opõem-se a quaisquer condicionamentos ou dependências, é antes uma abordagem estimuladora da iniciativa e da autonomia do indivíduo. É autónoma da competição entre a vizinhança.

A educação criadora torna a criança mais segura de si, mais responsável, mais autoconfiante, mais forte, mais resistente a situações adversas. Torna a criança capaz de vencer obstáculos que a sociedade diariamente lhe apresenta. O objetivo da ação criadora é a catarse das forças inconscientes mais profundas, sendo que o ser criativo é um ser em equilíbrio com a sua natureza, esteja esta consciente ou inconsciente.

1.2. Inteligências

A inteligência, segundo o psicólogo Howard Gardner (1995, p.21) é a capacidade de responder a questões complexas e é também definida como uma faculdade inata, que consiste na capacidade de resolver problemas, criar objetos e organizar ideias num determinado meio social. Deste modo, verificamos que o fator criativo, o fator social e o raciocínio mental, têm uma ligação direta e mutuamente influenciável, no que se refere a “ser-se inteligente”.

O autor foi mais longe na definição do conceito de inteligência e a ele se deve, no presente, a ideia de que existe uma inteligência, mais desenvolvida que outra. De acordo com a sua teoria explicar o que é a inteligência não se limita apenas a definir a Inteligência Racional e a Inteligência Emocional, existe antes o elevado desenvolvimento de uma das inteligências ou das duas.

O autor aponta sete diferentes tipos de inteligências: a Inteligência Lógico Matemática, a linguística, a espacial, a interpessoal e a intrapessoal. O seu estudo ultrapassou os preconceitos que separavam as pessoas pouco e muito inteligentes.

Gardner (1995, p.27) aponta a Inteligência Interpessoal como aquela que se distingue pela capacidade de se compreender as outras pessoas, e o que as motiva a cooperar com os outros. Esta é verificada nas pessoas com uma enorme capacidade de empatia, e tendo um lado sociável muito visível. A Inteligência Interpessoal em equilíbrio com as outras inteligências, acima referidas, está em consonância com a Inteligência Emocional e Racional. Segundo ele, a Inteligência Interpessoal capacita a pessoa para o entendimento do outro, para perceber as distinções, os contrastes dos seus estados de ânimo, de temperamento, de motivação e de intenção.

Esta inteligência permite que a pessoa perceba as intenções desejos de outras pessoas mesmo quando elas os escondem, é intuitiva e permite o entendimento de outra linguagem baseada na atitude do outro. A infância prolongada e o estreito apego à mãe é um fator da importância que se dá à interação social, à participação e à cooperação com outras pessoas. A vontade de criar coesão, de liderar, de organizar e de ser solidário indica o desenvolvimento desta inteligência.

Outra inteligência definida por Gardner (1995, p.28) é a Intrapessoal que confere a capacidade correlativa, ou seja compreensão das emoções interiores. A pessoa cria um modelo correto e verídico de si própria, numa atitude de análise introspetiva e de autocrítica. Quando esta inteligência não está desenvolvida, fazem-se escolhas erradas, por exemplo com quem a pessoa se relaciona afetivamente, caminhos profissionais e os empregos que aceita, entre outras.

Seguindo a perspectiva de Gardner, é importante treinar esta atitude autocrítica em contexto escolar. A Inteligência Intrapessoal das crianças sucede para que saibam lidar com as emoções menos benignas. Reconhecer a variedade das suas emoções, ter a capacidade de

as discriminar e de as rotular, condiciona as emoções e a maneira de entender e orientar o comportamento e transcender a satisfação dos impulsos instintivos.

Outra característica intelectual estudada é a Corporal e Cinestésica, que envolve o controlo do movimento corporal e o seu conhecimento. Trata-se de usar o seu próprio corpo, para expressar uma emoção como a dança, a capacidade de jogar um jogo, de criar um novo produto e planear uma invenção. É um atributo que incide nos aspetos cognitivos do uso do corpo.

A Inteligência Linguística confere à pessoa a capacidade de produzir sentenças gramáticas complexas no âmbito da língua pela qual nos expressamos. É um atributo de eloquência e raciocínio no discurso.

A Inteligência Lógico Matemática traz a capacidade de resolver problemas matemáticos com rapidez. A pessoa é capaz de lidar com múltiplas variáveis matemáticas conseguindo criar numerosas hipóteses que avalia. A solução do problema pode ser construída antes de ser articulada em palavras chegando rapidamente à solução matemática. Geralmente esta inteligência está associada a pessoas que realizam grandes façanhas de cálculo.

Na Inteligência Musical, a pessoa consegue tocar maravilhosamente um instrumento musical, porque o cérebro consegue perceber e produzir música, a interpretação e a capacidade musical estão proeminentes. Na Inteligência Espacial a pessoa encontra a solução de problemas espaciais e consegue mapear a localização de um sítio através de imagens mentais. Consegue visualizar um objeto de um ângulo diferente. É nas artes visuais que esta inteligência tem o seu foco de uso, conferindo a capacidade e o processamento espacial do desenho com impressionante exatidão e destreza representacional.

1.3. Inteligência Emocional e as Diferentes Emoções

A raiz etimológica da palavra emoção deriva do Latim, *motere*, que significa “ficar a mover”. Deste modo percebemos que originalmente esta palavra foi criada com a ideia de que as emoções estão diretamente ligadas às nossas ações. No comportamento do ser humano e de acordo com Daniel Goleman (1996, p.20) primeiro surgem os sentimentos, a seguir os impulsos e por último as ações.

A capacidade, de controlar os nossos impulsos, provém da nossa personalidade onde a vontade e o autocontrolo são geridos. Segundo Aristóteles (384 – 322 a.C.), citado por Goleman (1996, p.22), o problema das pessoas não são as emoções que têm, é antes, o sentido que dão a estas e a sua maneira própria de as exprimirem. Quando a Inteligência Emocional é desenvolvida existe uma ligação entre sentimentos, carácter, instintos morais e mente racional.

A importância que os sentimentos têm na apreensão do conhecimento do mundo leva-nos a tentar perceber como chegar ao equilíbrio entre a razão e a emoção. Explicar o que são as emoções, como elas funcionam, faz com que os indivíduos tenham oportunidades de ter uma imagem de si mesmos de valor, de confiança, de sensibilidade e de força.

O autor Daniel Goleman (1996) explica que a literacia emocional é tão importante para a aprendizagem, como o ensino da matemática ou da leitura. Enquanto professores podemos não saber o que se passa no seio familiar de um aluno, se os seus pais têm dependências, se estão divorciados, se morreram. Podemos não saber a forma criativa como o aluno lida com esses fatores, mas sabemos que conseguimos fortalecer a personalidade de uma criança dando-lhe ferramentas para alcançar esse efeito.

Na sociedade atual encontramos adultos com carências emocionais muito difíceis de mudar como a imaturidade, o egoísmo e o desprezo pelos sentimentos dos outros. Observar as crianças desta sociedade atual, reflete a urgência de criar a disciplina de literacia emocional. Não se pode responsabilizar a nossa personalidade pelos acontecimentos negativos que envolvem a nossa vida.

A influência que a educação tem numa criança pode dar-lhe oportunidades de agir coerentemente perante as adversidades. A questão que se coloca aqui é a de que a história

individual de cada pessoa poderá mudar, se essa educação contiver prática de literacia emocional.

Na literacia emocional o desenvolvimento do altruísmo surge da empatia, da capacidade de ler as emoções dos outros e da capacidade de sentir as necessidades de outras pessoas. É pertinente promover, o desenvolvimento da mente emocional, e dos comportamentos denominados morais como a autoconsciência, o autodomínio, a compaixão, a empatia, a capacidade de escutar, conseguir resolver conflitos e ser cooperante. A Inteligência Emocional traz o autocontrole, o zelo, a persistência e a capacidade de nos motivarmos a nós mesmos.

Ser-se emocionalmente inteligente é saber estar em sintonia com os sentimentos dos outros, é ser capaz de resolver desacordos de maneira a não criar conflitos. Avaliar as emoções das pessoas, observar o modo como as críticas são feitas e recebidas, reflete um equilíbrio que se explica na capacidade de exprimir queixas sob a forma de críticas construtivas, valorizando a diversidade, sem criar uma fonte de conflitos de molde a se integrar em grupos sociais.

Um dos objetivos do desenvolvimento da Inteligência Emocional é aumentar as competências sociais e emocionais nas crianças. Estas competências revelam ser um conjunto de atitudes essenciais ao bem-estar.

Uma das formas de transmitir a linguagem da emoção tem sido através de parábolas, das fábulas e das histórias. A inseparabilidade entre as aprendizagens e os sentimentos na conquista da literacia emocional, de acordo com McLowon, citado por Goleman (1996, p.309), acontece acompanhada pelos sentimentos da criança. Seguindo os conceitos de Goleman (1996, p.22), é fundamental que se inclua no ensino, o desenvolvimento e a aquisição destas competências.

A autoconsciência, o autodomínio, a empatia, a capacidade de escutar, são aprendizagens para resolver conflitos e para cooperar. Aristóteles, na sua obra *Ética a Nicômaco*, citado por Goleman (1996, p.20) explica que as emoções e o modo como as exprimimos e controlamos, nos ajudam a criar harmonia e conhecimento, se forem compreendidas e postas em prática.

Nos Estados Unidos da América essa ideia foi colocada em prática. Goleman (1996, p.283) refere um curso designado por curso modelo em Inteligência Emocional e uma das disciplinas é conhecida por “Ciência do Eu”. Os livros e os temas desta disciplina são os sentimentos próprios de cada aluno e os sentimentos criados nos relacionamentos.

Professores e alunos concentram-se nas emoções e têm como estratégia usar as tensões e os traumas da vida da criança como assunto da aula. Os objetivos são fazer subir o nível de competências sociais e emocionais essenciais para o ser humano. É uma disciplina que é considerada como parte do currículo normal e engloba todas as crianças, não apenas as problemáticas e isto é muito importante e pouco usual nos currículos europeus.

O desenvolvimento da Inteligência Emocional traz benefícios e um dos mais visíveis é verificado no trabalho em equipa, onde a comunicação é aberta, ou seja não há receios em falar. Existe a cooperação e a sinceridade, assim como a capacidade de falar e de ouvir. Outro dos benefícios do desenvolvimento da Inteligência Emocional é a capacidade de compreender os sentimentos dos outros, assim como a capacidade de resolver desacordos e entrar em fluxo num objetivo comum.

De acordo com Goleman (1996, p.172) existem três fatores principais da Inteligência Emocional: o primeiro, a capacidade de saber exprimir de forma crítica e construtiva; a segunda, criar um ambiente no grupo em que a diversidade é valorizada e a terceira é ter a capacidade de integração no grupo de trabalho. É importante saber exprimir críticas, e a saúde emocional de uma pessoa depende da maneira como se exprimem os problemas. A satisfação das pessoas é determinada por este modo de expressão. Ao desenvolver a Inteligência Emocional a criança vai adquirir o zelo, o autocontrolo, a persistência e a capacidade de se motivar a si própria.

Existe uma ligação entre sentimentos, personalidade e instintos. As atitudes que adotamos na vida provêm de capacidades emocionais. A emoção, por sua vez, exprime-se por impulsos, tal como a raiz da palavra emoção indica, *motere* significa mover para algo, a tendência para agir está na base do conceito do que é a emoção. Os impulsos nascem de sentimentos que se transformam em ações. Capacitar a criança a controlar os seus impulsos é dar-lhe o comando da sua vontade e da sua maneira de agir e não torná-la “escrava” das suas reações.

A capacidade de se ter autocontrole por vezes é impossível. Ganhar controlo é abrir caminhos e criar oportunidades diferentes da violência, da vingança, do ódio e do pessimismo, sentimentos tão conhecidos por todos nós e que parecem mais reais que os seus opostos. O que Goleman (1996), nos seus escritos sobre a Inteligência Emocional, nos quis dar a conhecer, acima de tudo é a hipótese de termos a vontade de escolhermos os melhores caminhos, para adquirir sentimentos de alegria e de bem-estar, onde a vitimização e a impotência para lidar com as dificuldades da vida deixam de fazer sentido.

A importância do trabalho de Goleman (1996) é confirmar a existência de uma ligação estruturada entre a Criatividade e a Inteligência Emocional. Abordar esta ligação, é explorar temáticas pouco aprofundadas, que tal como a aprendizagem, são temáticas que poderão provocar mudanças profundas na estrutura social.

Seguindo o mesmo autor (Goleman, 1996, p.30), a mente racional está associada à compreensão, à atenção, ao raciocínio, à capacidade de ponderar e refletir. Por outro lado, a mente emocional está ligada aos impulsos, que poderão ser poderosos, ilógicos e quanto mais intensos, mais dominante se torna a mente emocional, mais ineficaz fica a mente racional. A mente emocional exprime-se de modo simbólico, numa linguagem afetiva, que se reflete na composição poética, na canção, na fábula, entre outras formas artísticas.

Sonhos e mitos obedecem à lógica da mente emocional. As pessoas que têm uma Inteligência Emocional desenvolvida são mais capazes de articular as suas mensagens porque se encontram em sintonia com essa linguagem da emoção. Por outro lado, a sintonia que a pessoa estabelece com a capacidade de encontrar significado nos sonhos e nos seus símbolos, dão substância aos desejos mais profundos. Goleman (1996, p.48) aponta um equilíbrio entre o racional e o emocional, e a existência de faculdades semi-independentes, refletindo o funcionamento de circuitos distintos, mas interligados, no interior do cérebro.

Uma perturbação emocional contínua tem impacto nas faculdades intelectuais da criança, diminuindo a sua capacidade para aprender. Foi verificado que alunos que possuíam um quociente de inteligência acima da média obtinham más notas e apresentavam deficiências a nível emocional. As crianças com perturbação emocional contínua, são as que correm maior risco de vir a ter problemas como o insucesso escolar, o alcoolismo e a criminalidade, não porque o seu intelecto seja deficiente, mas porque o seu domínio da vida emocional é limitado.

A Inteligência Emocional envolve a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma, e persistir apesar das frustrações. A pessoa emocionalmente “inteligente” é capaz de controlar os impulsos e adiar a recompensa, é também capaz de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo domine a faculdade de pensar (de sentir empatia e de ter esperança).

A vida emocional é um domínio que tal como a matemática ou a leitura, pode ser tratada com maior ou menor perícia e exigindo o seu próprio conjunto de competências específicas. A aptidão emocional é uma habilidade que determina como seremos capazes de usar outras capacidades. A contribuição mais importante que a escola pode fazer para o desenvolvimento de uma criança é ajudar a encaminhá-la para a área onde os seus talentos lhe sejam mais úteis, onde se sinta satisfeita e competente. Deste modo é referido que devemos passar menos tempo a classificar as crianças e passar mais tempo a ajudá-las a identificar as suas competências, dons naturais, e a cultivá-los (Goleman 1996, p.57).

Existem dois níveis de emoções, as conscientes e as inconscientes. Freud, citado por Goleman (1996, p.74), disse que grande parte da nossa vida emocional é inconsciente e os sentimentos que se agitam dentro de nós, nem sempre ultrapassam o limiar da consciência.

A autoconsciência foca a atenção de uma forma contínua para os nossos estados íntimos, a autorreflexão atua nas emoções mais turbulentas e permite uma vigilância dos estados íntimos, que não reage nem julga.

Mayer, citado por Goleman (1996, p.68), explica que há três diferentes maneiras de enfrentar e lidar com as emoções: a maneira autoconsciente, onde a capacidade de estar atento, ajuda a controlar as emoções; a maneira imersa, em que a pessoa sente que não tem controlo sobre a sua vida emocional, mas sente que está submersa e descontrolada perante as emoções; por último, a maneira aceitante, em que a pessoa não faz nada para modificar os estados de espírito, apesar de ter consciência daquilo que sente, pode sentir-se bem-disposta ou sentir-se num estado negativo, mas nada faz para contrariar o estado negativo, aceita-o passivamente, o que faz com que se sinta deprimida e se resigne ao seu desespero.

Ao se lidar com situações perigosas desencadeiam-se duas atitudes que podem ser a de vigilância, em que a pessoa fica cuidadosamente atenta a todos os pormenores do perigo. A atitude contrária é a de lidar com a ansiedade procurando distrair-se. As duas têm consequências diferentes na forma como experienciamos as reações emocionais. Aqueles em

que sob tensão estão atentos podem amplificar involuntariamente a magnitude das suas próprias reações, especialmente se a atenção não for acompanhada pela imparcialidade da autoconsciência, tornando as emoções mais intensas. Os que “desligam” e procuram distrair-se, dão menos atenção às suas próprias reações e assim minimizam a experiência da resposta emocional.

Os sentimentos desempenham um papel crucial nas decisões que tomamos. No entanto, sendo demasiado intensos causam o caos no raciocínio, (Goleman, 1991). A conduta emocional moderada implica uma leitura experiente das circunstâncias de reação intelectual.

É importante haver a consciência dos sentimentos para decisões das quais depende o futuro. As decisões exigem uma sabedoria emocional recolhida em experiências passadas. A “razão” sem sentimento torna-se “cega”. Ser-se emocionalmente inteligente é fazer escolhas consoante a experiência pessoal. Há pessoas que, estando emocionalmente mais autoconscientes têm maior facilidade em detetar os impulsos do medo e da alegria.

A autoconsciência é fundamental para a introspeção psicológica, faculdade importante que reforça a liberdade do estado de espírito negativo. Ganhar a capacidade de resistir às emoções mais negativas em vez de se ser refém das oscilações emocionais é conter os excessos emocionais. As crianças emocionalmente saudáveis aprendem a acalmar-se a si mesmas, cuidam de si como os pais as cuidariam, o que faz com que estejam menos vulneráveis às emoções do cérebro emocional, (Goleman 1991, p.76).

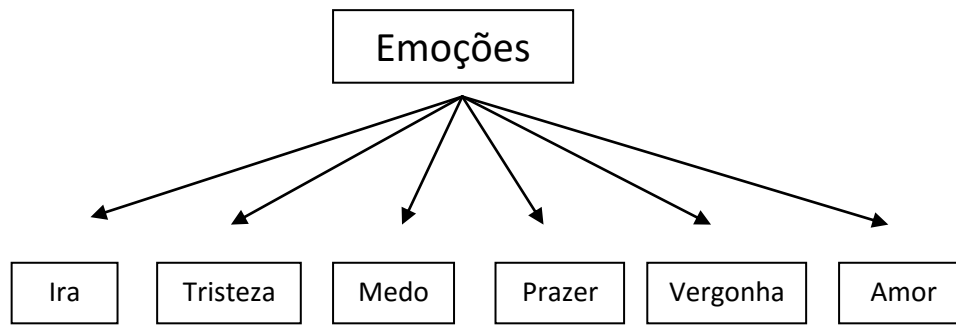


Figura 1: Diagrama dos Conjuntos de Emoções.

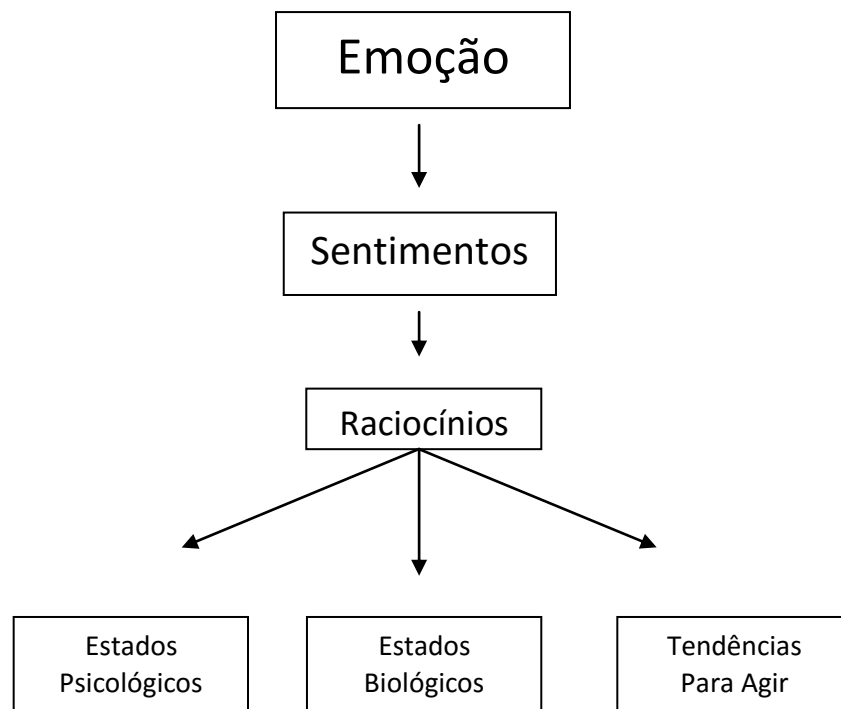


Figura 2: Diagrama da Consequência da Emoção.

A figura 2 demonstra uma consequência nas emoções, de acordo com Goleman (1996, p.310), em primeiro lugar surge a emoção, depois vêm os sentimentos, a seguir os raciocínios e estes por último poderão transformar-se em estados psicológicos, biológicos e tendências para agir.

A emoção da ira pode dar origem a um comportamento agressivo. A Inteligência Emocional desempenha um papel fundamental no controlo e compreensão da agressividade. De acordo com Goleman (1996), se o adulto tomar medidas corretivas e preventivas bem direcionadas, consegue manter as crianças num bom caminho. A agressividade existe,

porque provem de uma parcialidade perceptual em que a pessoa age com base em suposições de hostilidade, e dá pouca atenção ao que realmente está a acontecer. A criança pode ser agressiva quando os seus pais alternam entre o mais total desinteresse e os castigos severos e caprichosos. Uma criança também se torna agressiva no momento em que imagina uma ameaça e a seguir entra imediatamente em conflito e tem um tempo de reação curto, automático e hostil. A agressividade automática está interligada com a percepção reflexa de um ato hostil. As crianças agressivas são emocionalmente vulneráveis, irritam-se mais vezes e por um maior número de razões: quando se sentem irritadas e o pensamento deixa de ser claro.

Elas percebem tanto os atos benignos, como os outros, como hostis e recorrem imediatamente à agressividade. As crianças mais agressivas têm dificuldade em aprender a autocontrolarem-se, não aprendem a resolver os desentendimentos no recreio através da negociação e do compromisso, porque confiam mais na força. Estas crianças são as que correm maiores riscos de vir a cometer crimes violentos.

A partir dos primeiros anos de escola, a dificuldade em controlar os impulsos, contribui para serem maus estudantes, e serem considerados por todos, e pela própria criança, como tendo pouca inteligência. Associada à agressividade podem haver altos níveis de hiperatividade, ou problemas de aprendizagem.

De acordo com Goleman (1996, p.260), a solução para a agressividade é haver uma ajuda dada a tempo para modificar as atitudes agressivas e pará-las, para deste modo evitar a autodestruição da vida na criança. Algumas das sugestões postas em prática para controlar estes comportamentos foram desenvolvidas pela Universidade de Duke no estado da Carolina do Norte, nos Estados Unidos da América. Uma das sugestões foi a de ensinar os rapazes turbulentos e desordeiros, a ver como algumas situações sociais que interpretavam como hostis eram na realidade neutras ou amigáveis. Outra das sugestões foi aprender a ver a perspectiva das outras crianças, para terem uma noção de como eram vistas e do que os outros podiam estar a pensar, ou a sentir, durante os encontros que as tinham deixado zangadas. Foi também sugerido receber treino direto para controlar a ira, através da representação teatral de situações semelhantes, como alguém a implicar com elas, o que as poderia levar a reagir com violência.

A autoconsciência foi mais influente através da explicação, de que a chave para controlar a fúria era tomar consciência dos seus próprios sentimentos. Para além desse

exercício, era pedido que a criança se apercebesse das sensações do seu corpo. Ficarem corados, ou com os músculos tensos, quando se enfureciam e tomar esses sentimentos como uma indicação, para parar e pensar no que fazer a seguir. Outra das sugestões foi discutir situações, como quando a criança levava um encontrão e pensava ter sido de propósito. Conversar sobre como se podia lidar com a situação, ajudou a mudar a percepção, e em vez de reagir perceber que tinha a liberdade de conversar. Isso coloca a pessoa numa posição de exercer algum controlo e conservar a sua autoestima, sem se envolver numa luta.

As observações desenvolvidas por aquela Universidade concluíram que muitas das crianças agressivas, sentem-se infelizes por perderem tão facilmente as “estribeiras” e mostram-se recetivos a aprender a controlar-se. Outra das práticas realizadas foi ensaiar as crianças a dar respostas amigáveis, que lhes preservaram a dignidade e lhes deram uma alternativa a bater, a chorar ou a fugir envergonhadas. Treinaram respostas como contar até dez, ou afastar-se de maneira a que os impulsos para agredir passassem, antes de reagir automaticamente. As crianças que seguiram os exercícios propostos pelos docentes e estudantes desta universidade, eram muito menos turbulentos nas aulas, tinham mais sentimentos positivos a respeito de si mesmas e eram menos propensas a beber álcool ou a consumir drogas.

Para sentir a ira antes a pessoa tem a sensação de estar em perigo ou ser ameaçada simbolicamente ao seu amor próprio. De acordo com Goleman (1991, p.80) a pessoa reage com a emoção da ira, quando é tratada de forma rude. Quando é insultada e humilhada, pode também surgir a emoção da ira após uma frustração na concretização de um objetivo importante.

A raiva surge quando se perde o controlo da irritação em vez de se ter a ira apropriada. Remoer alimenta a emoção da ira e por outro lado ver uma situação de um ponto de vista diferente, acalma a ira. De acordo com a psicóloga Diane Tice citada por Goleman (1991, p.78) reformular uma situação de uma forma mais positiva é uma das melhores formas para acabar com a ira. Esta psicóloga explica que há outros métodos para lidar com a raiva, que são os denominados métodos de relaxamento, como é o caso da respiração profunda, a relaxação muscular, porque ocorre uma mudança fisiológica no corpo que vai desde um nível elevado de excitação provocado pela ira, até um baixo nível. As técnicas de relaxação muscular distraem a pessoa dos motivos pelos quais esta sente a ira. Para além

destas técnicas existe a possibilidade da pessoa procurar distrair-se com a televisão, os filmes, a leitura, entre outras ocupações.

A violência provém da emoção da raiva, que por sua vez vem da emoção conhecida por ira. O que pode existir para evitar a violência, é fazer uso da razão enquanto se tem raiva, quando a ira começa a manifestar-se os pensamentos que dominam são o desejo de vingança e de represálias, e a razão poderá introduzir na consciência as consequências de se ser violento.

O psicólogo Dolf Zilmann, citado por Goleman (1991, p.81) diz que a pessoa que tem a emoção da ira tem a ilusão de poder e invulnerabilidade, esta ilusão inspira a pessoa a praticar as agressões. Para evitar esta emoção a melhor intervenção é a aquisição de informação para a compreensão.

Segundo Goleman as causas para se ser violento podem ter a ver com a zona em que a pessoa vive, onde pode estar exposta a práticas criminosas e a uma família com elevados níveis de tensão psicológica. Outra causa acontece quando a criança tem permissão para andar na rua sem acompanhamento dos pais, ou mesmo quando os pais não têm controlo sobre os filhos. Estes poderão, principalmente, na fase da adolescência, aproximar-se de outros jovens que têm um estilo de vida inconformista. A educação nas escolas poderá desempenhar bem o seu papel, mas se não existir apoio da família muitos dos esforços poderão demorar a ter efeitos.

Quando a pessoa agressiva tem dificuldades com alguém, coloca-se numa posição de antagonismo, vê no outro um inimigo, não procura obter mais informações, nem tenta pensar num modo pacífico de resolver as diferenças, pois não existe consciência das consequências negativas de atuar de maneira violenta.

O que a Inteligência Emocional propõe em meio escolar e educacional é explicar e refletir com recurso a dramatizações e a diálogos, maneiras de existir, e ganhos de consciência nas pessoas que têm mais tendência a ser agressivas. É explicado por Goleman (1991) que não fazer nada, não resolve o problema de controlar as emoções de ira, no entanto ter a perspicácia de entrar em diálogo com estas crianças e introduzir aos poucos no seu quotidiano hábitos de diplomacia, vai trazer ganhos de consciência que são irreversíveis.

A importância da Educação pela Arte na criança agressiva pode ser muito eficaz, uma vez que poderá ajudá-la a ganhar consciência dos seus sentimentos e mudar o seu ponto

de vista sobre as várias situações, que ocorrem na sua vida. Os jogos dramáticos e os trabalhos de expressão plástica, para além de atenuarem a tensão emocional que origina a violência, podem desenvolver a autoconsciência, o autocontrolo e a autoestima. Ficar de braços cruzados e tecer críticas não construtivas, não vai mudar a criança vai antes aumentar o seu sofrimento interior, que se verifica em carências afetivas e em baixa autoestima.

Uma boa maneira de lidar com a emoção da ira é proporcionar a catarse, esta acontece quando se deixa ir embora a fúria, no entanto há situações em que é apropriado proporcionar a catarse e outras não. É útil libertar a fúria, proveniente de uma injustiça, quando se pretende agir contra a pessoa que provocou a raiva, para deste modo recuperar o controlo. É também útil quando se provoca um mal a outra pessoa e se quer corrigir um comportamento ofensivo sem retaliações.

A preocupação proporciona hipóteses do que pode correr mal e de como se pode lidar com cada caso, mas a preocupação dá origem à ansiedade, e uma das soluções para lidar com esta sensação é recorrer à reflexão construtiva. A preocupação é útil para descobrir soluções positivas para os perigos da vida, antecipando a pessoa antes que estes se manifestem.

1.4. Expressão, Artes Plásticas e a Criatividade

Importa neste capítulo, debruçar-nos sobre três aspetos decorrentes das emoções a Expressão, as Artes Plásticas e a Criatividade. Neles verificamos a concretização, através da manipulação dos materiais, de todas as diferentes emoções referidas anteriormente. Importa salientar que a não expressão e a recusa em fazer trabalhos de expressão plástica demonstra que existe um desequilíbrio de carácter emocional que impede o fluir da expressividade de uma criança. Deste modo abordaremos primeiramente a Expressão de modo a perceber a sua essência; seguidamente falaremos sobre as Artes Plásticas e os seus respetivos benefícios; por último explicaremos de forma ténue um conceito como Criatividade, desde a infância até à terceira idade.

A etimologia da palavra Expressão é conhecida por *expressiōne*. É uma palavra que significa ato de exprimir. Este termo, por sua vez, vem da palavra latina *exprimere* que significa *espremer*, fazer sair. Expressão significa também expulsar, exteriorizar sensações, sentimentos e factos emotivos. A Expressão não abrange a razão, e tem um conteúdo essencialmente emocional. Existe nas crianças necessidades de expressão e de criação. Desenha-se, pinta-se e modela-se pelo prazer, que esses atos proporcionam, interessa por isso o ato de expressar e não a obra criada.

Quando a criança exprime livremente faz o que quer, é autora dos seus próprios atos e pode responder pelo que faz. Deste modo e de acordo com Gonçalves (1991, p.169) a Expressão Livre desenvolve a autoconfiança, a responsabilidade, estimula a vontade própria, o poder de iniciativa e a Criatividade. Desenvolve também a imaginação, a sensibilidade, a criança aprende a conhecer-se, a conhecer os outros, ganha a capacidade de aceitar, respeita a autenticidade de cada um, fortalece a vontade própria e aumenta a sensibilidade.

Concluimos que não interessa o resultado ou a obra criada, interessa que a criança se exprima e realize. O adulto poderá funcionar como um condutor da espontaneidade expressiva da criança. Podemos proporcionar às crianças, ampla liberdade para estas expressarem os seus desejos, devaneios, tendências, paixões, temores, prazeres, afetos e rejeições. A Expressão Livre faz com que o que existe na criança seja exteriorizado.

Em atividades de expressão plástica existe uma vicissitude, em que a criança é orientada a desenhar a temática “X”, este tipo de orientação vai impedir a sua expressividade natural. O mesmo impedimento se verifica quando uma criança pinta por exemplo o Sol de cor-de-rosa, desde logo é corrigida pelo adulto e de certa forma é proibida de escolher a cor, que quer dar ao Sol, apenas o poderá pintar da cor amarela porque se estipulou que essa é a cor do Sol. No entanto esta atitude do adulto vai mais uma vez contra a expressividade da criança. Qualquer que seja a cor que a criança utilize para colorir o Sol é válida, porque a cor e a forma escolhidas pela criança faz parte de uma sensação interior, como defende Gonçalves (1991, p.12).

Se o objetivo de um adulto é explicar a cor que o Sol pode ter, poderá para esse efeito mostrar as várias paisagens de nascer e pôr-do-Sol, poderá fazer com que as crianças descubram que existem imensas cores para o Sol, consoante a altura do dia, o que poderá despertar na criança uma curiosidade imensa em observar paisagens, em desenvolver o

aspecto da contemplação. Poderá até a nível do conhecimento do mundo levar a criança a questionar, o porquê do Sol refletir cores tão diferentes entre o começo e o final do dia.

O adulto poderá, levar a criança a perceber o movimento de rotação da Terra em torno de si mesma. Escolher a cor e a forma do Sol é resultado de uma sensação interior, é uma escolha individual de expressão perante o mundo que rodeia a criança. Numa fase inicial o indivíduo ao realizar trabalhos de expressão plástica necessita ter liberdade de expressão, pois esta é uma maneira de conhecer os diversos materiais, assim como, pode ser uma maneira de trazer os sentimentos interiores, o ser consciente e o ser inconsciente à superfície. Pode ser também uma maneira de resolver conflitos interiores e de certa forma sentir-se mais saudável interiormente por ter tido uma possibilidade de extravasar emoções contidas, acumuladas ou até mesmo recalcadas na sua personalidade.

Na expressividade natural de uma criança é importante não condicionar o tema, isto é, mesmo que se diga para se desenhar um coelho e um ovo alusivo ao tema da Páscoa, a criança irá desenhar-se a si própria, porque na idade, dos três aos cinco anos, o tema é ela própria, segundo Piaget, citado por Sousa (2003, p.199). Mesmo quando a criança é motivada a desenhar essa temática o “coelho” para a criança poderá ser ela mesma e o “Ovo da Páscoa” poderá ser a sua mãe, com quem a criança tem uma relação afetiva muito maior do que tem para com qualquer outro membro da família. Deste modo aos olhos do adulto visualmente aparece desenhado um coelho (com imensas parecenças com uma pessoa, mas é um coelho) e aparece desenhado um Ovo da Páscoa (com um vestido colorido, uns olhos e um sorriso enorme, como a mãe tem, mas aparece o desenho do Ovo da Páscoa).

Independentemente do tema que damos à criança, não somos “donos” da sua necessidade de expressar. Estamos a parar as capacidades inatas em qualquer ser humano, como a imaginação, a Criatividade, a expressividade, a naturalidade, a autoconfiança, a vontade para brincar entre outros fatores extraordinariamente importantes no desenvolvimento de uma personalidade integrada, de acordo com Arquimedes Santos (1989, p.40).

É raro conhecer pessoas que se sintam satisfeitas e felizes com o seu modo próprio de vida. Podemos perguntar a nós próprios quantas oportunidades de espontaneidade, de brincadeira, de curiosidade foram impedidas de acontecer, porque o conceito de Educação foi uma transmissão “impositiva” de conhecimento. A memorização de conceitos poderá ser esquecida numa época de férias, e com o impedimento da realização de atividades lúdicas.

Perceber a importância da expressividade numa criança, é dar um passo no conhecimento do ser humano, por vezes tão complexo nas suas atitudes, e por outras vezes tão simples nas suas necessidades.

A Expressão Livre traz equilíbrio, uma vez que dá importância à prática da espontaneidade. Existe uma ligação entre expressividade e afetividade, uma vez que as artes aparecem na formação estas podem inserir-se na esfera da afetividade. Importa proporcionar atividades de expressão lúdica e artística na Educação Pré-Escolar e ao longo da infância, porque isso possibilita a aquisição prática de diferentes artes e uma valorização moral, mais consciente, do que pode ser o Belo. A Atividade Lúdica pode ser usada como uma forma metodológica na Educação pela Arte, de acordo com Sousa (1993, p.22).

Perante o ato de brincar a criança está a assimilar valores educativos, sociais, apreensões do meio e a sua inteligência também se desenvolve. A parte lúdica ganha uma grande importância no desenvolvimento geral da criança que se exprime ludicamente e ao gosto da sua imaginação. Por vezes um pormenor pode desenvolver uma pintura e narrar uma história ou exprimir um estado emocional de tristeza, de alegria, ou de serenidade.

O desenho pode ser visto pela criança como uma forma de brincar, o que faz com que todo o seu ser tenha um meio para se expressar, incluindo o mais profundo do ser, o inconsciente. Arquimedes da Silva Santos (2008, p.14) explica que é importante existir uma psicopedagogia da expressão artística, em que a atividade lúdica é matriz da expressividade. Deste modo, verificamos a importância que a atividade lúdica desempenha no desenvolvimento da criança.

Considera-se o ato de brincar como uma metodologia educativa que trabalha em paralelo com outras metodologias. Quando brinca a criança aprende valores sociais, adquire o conhecimento do mundo e desenvolve várias inteligências incluindo aquelas a que os adultos dão mais importância, a inteligência lógico-matemática e a inteligência-linguística. Para a criança o desenho é visto como uma forma de brincar, o ato de desenhar está a estimular o desenvolvimento geral da criança uma vez que engloba várias partes do ser humano, a parte física da motricidade, a parte da mente pensante e a parte da mente emocional.

O que a criança exprime, seja através do som, do gesto, da palavra e da imagem são as sensações corporais, os sentimentos, os desejos, as ideias, as curiosidades, as experiências

e os factos emotivos. É uma forma de aprender o mundo que a rodeia e intervir nele. O papel do adulto é facilitar essa espontaneidade e liberdade expressiva e não restringi-la a regras e perfeições estéticas.

Os benefícios trazidos pela Expressão Livre, segundo Gonçalves (1991), conduzem a um desenvolvimento harmónico no indivíduo, o que ajuda a criança a comportar-se de modo saudável e criativo nas diversas situações que sucedem. Através da Expressão Livre, a criança desenvolve a imaginação, a sensibilidade, aprende a conhecer as suas sensações e sentimentos, aprende a conhecer os outros e aprende a aceitar e a respeitar a autenticidade de cada um.

É importante que os adultos deixem a criança exprimir-se livremente, pois assim ela consegue projetar-se autenticamente no que faz, dando pistas do que se passa no seu interior, tornando-se assim transparente nos seus sentimentos. A criança desenvolve-se enquanto se exprime livremente, porque responde pelo que faz e faz o que quer, ou seja sendo a autora dos seus próprios atos desenvolve a autoconfiança e a responsabilidade. A oportunidade de concretizar a Expressão Livre estimula no educando a vontade própria, e dá origem ao poder de iniciativa.

A Expressão Livre tem uma forte ligação com o que impressiona a criança, e essas impressões contribuem para a sua maneira de ser e de agir, por isso a expressão muda e evolui. Quando a liberdade de expressão é incentivada, segundo Maria Montessori, citada por Sousa (2003, p.194), a criança tem a liberdade de evoluir para a criação artística, não está presa à perfeição ou às exigências das técnicas, está antes em equilíbrio entre o como se faz e o prazer de fazer. Desta forma é importante concentrar as atenções no ser humano e não no aperfeiçoamento do uso dos materiais, nem no desenvolvimento das técnicas. Importa antes despertar a curiosidade e vontade de se expressar, para que deste modo, haja a necessidade de pedir mais informações e conhecimentos sobre o uso dos materiais e concretização das técnicas.

Relativamente à perfeição das formas representadas, a criança descobre por si como se faz bem, assim que sentir a necessidade de encontrar as relações das proporções. A criança irá procurar experimentações nesse sentido que a levarão a descobrir por si as proporções corretas. Deste modo, o papel do adulto é valorizar a expressão e não a aparência das formas representadas. O adulto pode também contribuir para que a criança desenvolva as suas capacidades e satisfaça as suas necessidades. Cabe ao adulto procurar facilitar na

criança a sua espontaneidade, proporcionando-lhe a liberdade de exprimir os seus sentimentos sem a julgar, e deste modo a criança irá conseguir encontrar equilíbrio, porque exteriorizou o que a incomodava e não foi capaz de verbalizar. O papel do adulto poderá ser o de desenvolver na criança a capacidade de observar.

De acordo com as ideias de Rudolf Arnheim (2005), seria impossível pensar sem recorrer a imagens percetivas, uma vez que o pensamento é algo intensamente visual. É explicado que toda a perceção é também pensamento, o processo de raciocínio é intuitivo e toda a observação é também invenção. Para perceber a importância que as imagens têm, este autor refere que tal como as descobertas científicas, as expressões artísticas são uma forma de conhecimento na qual a perceção e o pensamento estão indivisivelmente entrelaçados.

O que a criança exprime enquanto desenha são as suas compulsões, que poderão ser as paixões, os medos, as alegrias, os afetos e outros estados emocionais. Por vezes a criança exprime o que a sociedade lhe nega, e desta forma o ato de exprimir proporciona à criança a oportunidade de dirigir as emergências psicológicas, para as atividades de artes plásticas. Arno Stern, citado por Gonçalves (1991, p.79) explica que a Expressão é como um vulcão, que vem do mais profundo do ser e exprimindo-se a criança expulsa de si sensações e sentimentos que a incomodam.

As vantagens da Expressão são as de que podemos chegar às qualidades inexploradas do ser humano, o que faz com que haja uma regeneração e uma atitude criativa perante a vida. A Expressão Livre conduz-nos a representar a nossa memória orgânica e a memória das vivências mais marcantes.

Perceber que o mundo plástico da criança é diferente do mundo do adulto é estar a criar empatia, pelo desenvolvimento da criança. Este mundo plástico é condicionado por leis particulares, e por características próprias é também compreender a evolução da criança de acordo com os estágios pelos quais passa. Forçar a maturação numa criança é ter uma atitude de intolerância perante a sua adaptação ao mundo que a rodeia, que pode ser natural, se não for forçada. Entendemos deste modo que a capacidade que o adulto tem em deixar maturar, e ao mesmo tempo não passar pela atitude de ignorar os trabalhos de expressão plástica, faz com que, a criança, não se sinta bloqueada. Perante a atenção que lhe é dispensada, seja através de um diálogo, seja através da proposta do uso de diferentes materiais, é possível transmitir confiança, segurança e fortalecer o seu mundo emocional. De acordo com Gonçalves (1991), é importante levar a criança a sério, quando esta pinta a superfície de

algo, é também importante entender a pintura infantil e perceber que a criança se revela enquanto pinta.

Estimular na criança a confiança, segundo Viktor Lowenfeld (professor de Educação e Arte), citado por Sousa (2003, p.184), pode ser fornecer diferentes materiais como a tinta plástica. Este é um excelente material para desenvolver a liberdade, a criatividade, áreas no ser humano que estão ligadas às suas capacidades interiores, que poderão transformar emoções densas em harmonia, em segurança e em equilíbrio entre o mundo interior e o mundo exterior.

Segundo Sousa (2003) a criança no seu primeiro contacto com a pintura, pinta em qualquer superfície, o que pode parecer, aos olhos do adulto, que a sua pintura tem a forma de turbilhões e aglomerados de cor, no entanto isso acontece porque entre os três e os quatro anos o que move a criança a pintar, é mexer nas tintas e movimentar o seu braço, a relação cromática é uma preocupação inexistente.

Outro dos materiais plásticos, apresentado às crianças é o barro. O barro permite à criança o manuseamento de material tridimensional, e permite usar a motricidade dos dedos de modo diferente. Por outro lado, pode haver ações de catarse de tensões agressivas, quando a criança dá socos no barro, ou bate com ele na mesa, ou bate no barro com objetos, pois esta é uma forma da criança se sentir aliviada.

É explicado por Sousa (2003) que o ato de modelar efetua a catarse de muitas tensões psicológicas da criança. Este ato conduz a criança a um estado de calma e produz um sentimento de segurança, que é verificado alguns minutos após a criança ter começado a modelar. No estágio pré-esquemático (que pode ir dos quatro aos seis anos) o barro favorece a percepção do conceito forma. A necessidade que a criança tem de se expressar e ser criativa é satisfeita através da ação de modelar e de criar formas.

Na modelagem, a criança cria espaços com formas e descobre que os movimentos das suas mãos proporcionam uma inesgotável fonte de experimentações e descobertas, desenvolvendo a capacidade de concentração e a persistência. A capacidade da imaginação encontra um espaço de criação tridimensional. O facto de a criança ganhar destreza nas suas habilidades manuais, vai fazer com que haja maior rapidez a aprender, a desenhar e a escrever. Os principais objetivos da criança perante o barro são os de amassar, de esticar, de

enrolar, de bater, de recolher sensações tácteis, de efetuar movimentações expressivas e de ter higiene.

Existem exercícios que podem ser proporcionados à criança para melhor se apropriar deste material. Esses são conhecidos por amassar o barro, a exploração livre, a exploração de ferramentas, a experimentação de diferentes argilas (umas mais arenosas, outras mais macias, umas mais coloridas outras não), a técnica da bola e a técnica do rolo. No exercício denominado “amassar por amassar”, desenvolve-se na criança a expressividade, por outro lado, proporciona agradáveis sensações tácteis. Na atividade de exploração livre, a criança tem a liberdade para experimentar e moldar diferentes formas simples, proporcionando a liberdade.

É conveniente desenvolver a consciência da criança para a riqueza intrínseca de cada material, uma vez que são os materiais que servem as necessidades da criança. Os materiais mais apropriados para começar a trabalhar com as Artes Plásticas poderão ser os lápis, os carvões, o papel, as tintas, os pincéis e as telas. São relevantes os materiais que se dão às crianças, porque estes são vistos como algo inseparável do ato de criar, e por isso a escolha face aos materiais deve ser feita com cuidado.

No estágio da garatuja, (que pode ir dos dois aos quatro anos) a criança utiliza indiferenciadamente todos os materiais que lhe possamos fornecer. Neste estágio, a criança necessita de efetuar experiências sensoriais, visuais, tácteis e necessita de exercitar as suas capacidades motoras. Nesta fase é importante fornecer o giz, os lápis de cera e o pastel. De acordo com Viktor Lowenfeld, citado por Sousa (2003, p.185) o objetivo é proporcionar experiências de apalpar, sentir, tocar, agarrar, tatear formas e texturas e essas ações são mais importantes do que desenhar. Cada material contribui de modo específico para a expressividade e Criatividade da criança.

O professor pode fazer com que se desenvolvam sentimentos de relação próxima entre os materiais e as crianças, se incentivar para além do seu uso adequado, a limpeza e a distribuição dos materiais.

Criatividade é um tema complexo, amplo e vasto, e dissertar sobre esta temática leva-nos a descobrir que existem duas tipologias de pensamento. O pensamento divergente ou criativo e o pensamento convergente ou analítico. No pensamento analítico existem as características da lógica, da dedução, da análise, do raciocínio associativo, de ser-se realista

e de fazer associações discursivas. Por outro lado o pensamento criativo é inventivo, imaginativo, intuitivo, e proporciona várias hipóteses de solução, para um mesmo problema.

A Criação é um termo que se distingue de outro conhecido como Criatividade. A Criação está relacionada com o ato de criar, poderá ser também conhecida através da junção de duas palavras ação de desenhar, ou ação de pintar, ou ação de cantar, entre muitas outras formas ligadas ao campo das artes e das ciências. De acordo com Gonçalves (1991) a Criatividade é descrita como uma capacidade que permite à pessoa pensar de modo antecipatório, imaginar, inventar, evocar, prever e projetar. É uma capacidade que acontece internamente e se processa a nível mental de uma forma mais ou menos consciente e voluntária. A dimensão cognitiva abrange a Criatividade, assim como o exercício da compreensão, do raciocínio científico e da imaginação.

De acordo com Platão é através da contemplação da beleza que o homem se pode inspirar para conceber, criar beleza, criar imagens internas e espirituais que o direcionem na sua ascensão espiritual. Esta ideia que o filósofo Platão transmitiu, está relacionada também com as múltiplas inteligências referidas por Gardner (1995) uma vez que a Inteligência Intrapessoal, poderá influenciar a Inteligência Espacial, para além desta influência, as imagens fornecidas e o contacto com a natureza, poderão ser impulsionadores na evolução da Criatividade do ser humano.

Para Platão a ação de criar e a educação propõem atingir o mesmo objetivo que é o Belo espiritual. O conceito de Belo para este filósofo não é apenas referente ao exterior é também referente ao interior. Segundo Lubart (2007) o que interessa é a ação criativa e não as obras criadas. Os meios escolares e profissionais exercem enorme influência sobre o ambiente de aprendizagem e sobre a Criação. Segundo a artista plástica Fayga Ostrower (1977, p.10) o homem cria porque precisa e é através da ação de criar, que o homem cresce coerentemente como ser humano. Gonçalves (1991, p.18) afirma que vivemos numa sociedade de consumo e explica que aprender a criar é aprender a deixar de ser consumista. Para este autor a Educação pela Arte centra-se na Criatividade, e o ato de criar pode ser visto como uma forma de desenvolver essa capacidade.

Criatividade é uma capacidade cognitiva, que permite pensar de modo antecipatório, envolvendo a imaginação, a capacidade de inventar, de evocar, de prever e de projetar. A Criatividade sucede internamente de modo consciente e voluntário. Na Criatividade para além de ser realizada uma proposta nova é importante a adaptação à realidade e de acordo

com Todd Lubart, (2007, p.16), as palavras Criação e Criatividade apesar de transmitirem conceitos semelhantes, têm práticas muito diferentes.

A Criatividade, por outro lado, não precisa de uma ação visível para acontecer pois sucede mentalmente no cérebro da criança quando desenha. Gonçalves (1991, p.169) defende a importância de estimular a Criatividade e não dá importância aos resultados produzidos por essa Criatividade.

Existem diversas formas de se ser criativo, pois há pessoas que precisam de tempo para criar, existem outras, capazes de criar incansavelmente, onde são, por exemplo, capazes de pintar seis quadros por dia e aqui a concretização da Criatividade acontece sem receios.

Há pessoas que de uma forma espontânea e imediata conseguem criar, e concretizar inúmeras obras, exemplo disso é olhar para uma aluna de pintura que prefere envolver-se na pintura de vários quadros e terminá-los em dias de tempo livre. Esta aluna poderia escolher apenas um tema, mas prefere abrir o seu leque temático e concretiza desde experiências com materiais provenientes da natureza, à pintura Naif, Abstrata e Paisagística. Do mesmo modo que esta aluna aprendeu a ser extraordinariamente criativa, o seu professor valorizou-a e transmitiu-lhe confiança.

Neste exemplo de excessiva Criatividade, podemos perceber que não é só da pessoa criativa que vem a vontade de pintar. Existe também uma extraordinária capacidade por parte do professor em conduzir a sua aluna a aprender o conhecimento das técnicas, assim como em dar a liberdade de escolher os seus temas e o mais fundamental de todos os aspetos, saber dar as suas opiniões críticas, assim como criar empatia.

Outro exemplo de Criatividade é quando uma pessoa bloqueia ao criar uma coreografia, perante um trabalho em que a função é inventar coreografias para crianças dançarem. A Criatividade existe, mas demora mais tempo a se concretizar, neste exemplo é importante para a pessoa praticar, copiar coreografias de dança para as mostrar. Tem uma Criatividade única e singular de precisar de tempo, de confiança, para concretizar o que a sua imaginação desenvolveu, mas teve medo de mostrar.

António Damásio (1999, p.359) explica que a Criatividade surge das revelações da existência, que a consciência apreende, no entanto também explica que ser-se criativo exige uma abundante memória de factos, memória de aptidões, memória de trabalho, elevada capacidade de raciocínio e capacidade de comunicação de várias linguagens. O autor sugere

que existem influências entre a existência, a consciência e a Criatividade. Perante as suas ideias notamos que a Criatividade precisa da aquisição de conhecimentos e tem uma notável ligação ao desenvolvimento da consciência.

Se conseguirmos desenvolver na nossa consciência valores como a bondade, o respeito, o altruísmo vamos conseguir ganhar um equilíbrio para adquirir saberes elaborados, estes saberes por sua vez vão projetar-se nas nossas criações e recriações, sejam elas vividas interiormente ou exteriormente. É da nossa responsabilidade recriar ideias ou obras que contribuam para o desenvolvimento do ser humano, mas não é da nossa responsabilidade, o uso inadequado que pode ser feito de uma ideia ou de uma obra por outra pessoa ou grupo.

Damásio (1999) defende que todas as invenções têm um efeito sobre a existência e alteram-na para melhor ou para pior, mas se a Criatividade for bem dirigida contribuirá para o desenvolvimento do conhecimento e este pode melhorar a existência. Perceber até que ponto é importante treinar valores humanos na educação pré-escolar, é de certa forma criar propostas para uma nova educação que dá importância ao desenvolvimento da Inteligência Emocional. Saber que este tipo específico de inteligência poderá relembrar valores humanos apreendidos no passado, poderá estar acessível a um grande número de seres e poderá ter a liberdade de ser posto em prática. Irão ser as hipóteses que a nossa consciência, dotada da capacidade de escolher, irá criar.

No desenvolvimento da Criatividade o mais importante é o que sucede mentalmente no cérebro da criança, quando esta desenha, pinta, molda, entre outras atividades. De acordo com Sousa (2003) a Educação pela Arte, baseia-se numa pedagogia intrínseca e centra-se no desenvolvimento da Criatividade em vez de se centrar nos resultados obtidos através da Criação.

Pedagogicamente a ação criativa funciona como um meio para desenvolver capacidades. Lubart (2007, p.16) define a Criatividade como uma capacidade para realizar uma produção nova e adaptada ao contexto na qual é apresentada. Essa produção pode ser uma ideia, uma composição musical, ou outro trabalho criativo. É explicado por este autor que uma produção é nova, original e imprevista, quando se distingue pelo assunto, ou pelo facto de outras pessoas não a terem realizado. A adaptação à realidade também é muito importante, uma vez que vai dar visibilidade, utilidade e fazer evoluir a sociedade.

Esta definição é também consensual, entre autores ligados ao desenvolvimento da Criatividade como Amabile, Barron, Mackinnon, Ochse e Sternberg. Ser criativo é também sinónimo de se ser equilibrado, uma vez que indivíduos criativos procuram e encontram soluções em vez de recorrerem à agressividade, ou cair no desespero. Para a Criatividade acontecer é importante a pessoa ter uma visão global. Para se despertar a Criatividade tem que se fazer e experimentar constantemente.

É importante no desenvolvimento da criança haver uma pedagogia voltada para a Criatividade, esta pode ser flexível, aberta e não diretiva, pois assim vai permitir à criança descobrir o seu modo de agir e de se exprimir. Vai permitir a descoberta dos materiais e das técnicas que melhor se adequam à expressão pessoal. O favorecimento da Criatividade traz benefícios como a força emocional e mental, a liberdade, a responsabilidade, o poder de iniciativa e a Criatividade desenvolve saudáveis relações interpessoais e liberta as crianças do espírito da competição.

Segundo Gonçalves (1991, p.24), existe o pensamento divergente e o pensamento convergente. No pensamento divergente a pessoa perante um problema procura todas as soluções possíveis e este tipo de pensamento está ligado à originalidade. Existe nesta forma de pensar uma atitude de tranquilidade perante questões amplas e mal definidas. Este tipo de pensamento capacita a pessoa para perceber relações entre factos que antes tinham passado despercebidos e capacita a pessoa para produzir novas formas através do erro e do ensaio.

O espírito de aventura e de fantasia são característicos de pessoas com o pensamento divergente bem desenvolvido. Por outro lado, ter um pensamento convergente é canalizar a atividade mental e manual para normas restritas, é também submeter a atividade mental a instruções rígidas em que o objetivo é encontrar uma solução única.

Este tipo de pensamento está mais ligado ao objetivo de encontrar semelhanças para com as respostas já existentes. Na Educação pela Arte não existe a anulação de uma forma de pensar em favorecimento de outra, existe antes o objetivo de que o desenvolvimento das duas formas de pensar seja o mais equilibrado possível para que estes dois tipos de pensamento se complementem e assim possam contribuir para a formação integral da pessoa.

Certas ocasiões ignora-se que, ser-se criativo é trabalhar em condições adversas, com dificuldades e frustrações que incitam a pessoa a realizar esforços maiores. A pessoa criativa

e independente exerce sobre si uma autocritica, e ao mesmo tempo confia no valor das suas ideias. Para além de autoconfiante e responsável, age e pensa de forma empenhada, mas é intuitiva de acordo com o que lhe agrada e desagrada, reage espontaneamente e apercebe-se através da sua sensibilidade dos conteúdos psicológicos.

A pessoa Criativa tem uma atenção e uma sensibilidade para com as suas experiências e as dos outros, é capaz de ouvir, observar, interpretar e dialogar com outras pessoas. A Criatividade está presente quando a pessoa tem sensibilidade, espontaneidade e inteligência nas suas ações. A pessoa criativa é também imaginativa e tem a capacidade de fazer livres associações de imagens, de objetos e de ideias.

A capacidade para se ser criativo também está ligada à capacidade para se fazer associações. Associar significa reunir elementos diferentes, pois o objetivo em fazer associações é explorar situações novas, inabituais, eliminar preconcepções em vez de pensar de modo padrão e pré estabelecido. Existem características que distinguem uma pessoa criativa de outra, com dificuldades em criar.

Perante uma pessoa criativa observamos originalidade, capacidade de ter ideias próprias, criação de imagens e de situações inéditas, encontro de situações inesperadas, formas de comportamento próprias. Colocam-se em causa os hábitos, as convenções, os códigos, os sistemas de pensamento e de ação. Proporcionar atividades criativas é dar oportunidades à criança de sentir prazer no fazer, cabendo ao adulto a responsabilidade de despertar a curiosidade, o estudo e motivar a criança a experimentar o que ainda não sabe. A Imaginação pode ser estimulada através da Expressão Plástica e segundo Ostrower (1993, p.38) a Imaginação criativa acontece quando se pensa na concretização de uma ação. É uma forma de pensar que cria muitas possibilidades.

A Imaginação está ligada à criação e nasce do interesse e entusiasmo em que a pessoa tem a possibilidade de modificar uma matéria ou realidade e também nasce da possibilidade maior em modificar certas matérias.

1.5. Desenvolvimento da Criança Através do Desenho

Desenhar é um dos meios da criança se expressar e quando o faz também expressa o seu inconsciente. O desenho é uma atividade expressiva e criativa que estimula o desenvolvimento geral. A ação de desenhar desenvolve na criança o movimento do corpo, permite exercer força nos traçados, criar traços amplos, escolher a sequência dos traços, escolher a forma, e escolher a localização da figura no espaço disponível, para desenhar. Quando esta liberdade de escolha e de movimentos é concedida, a criança exprime as suas emoções.

Para esclarecer o que acontece quando se desenha, existe o fenómeno da formulação, que está associado à ação de desenhar e nasce de um ato motivado por uma necessidade interior, um ato que não necessita de ser uma obra, basta-se por si mesmo e proporciona prazer, porque, pelo traço libertam-se recalcamentos muito antigos. A formulação acontece devido a algo que se desenvolve, a partir de atitudes inatas e que são orientadas para a manifestação.

Enquanto a criança desenha ou pinta interessa o que sucede mentalmente. Para a criança uma folha de papel branco e um lápis são sempre elementos estimuladores da sua imaginação. Há grandes elaborações mentais a acontecer no seu cérebro, sucedendo-se as imagens mentais e as explosões de ideias, antes do momento em que a criança pega no lápis e começa a desenhar. Durante o processo de desenhar o cérebro continua numa azáfama criadora, derivando por isso a sua ação para outras direções e realizações que se afastam do propósito inicial. A reação da criança perante um papel e um lápis é a de sentir um desejo irresistível de pegar nesses materiais e efetuar riscos.

A influência do ato de desenhar sobre a mente verifica-se nas correlações entre os processos mentais e o desenho. Estas ligações são de tal modo estreitas que as obras criadas, são utilizadas em psicologia como modo de avaliação. As dimensões da figura, a sua localização no papel, os elementos que tem ou que são omitidos, são avaliados no teste do “desenho da figura humana”, para se saber o quociente de inteligência ou para se analisar a personalidade. No teste do “desenho da família” é estudada a rede de interações familiares.

Os benefícios do desenho verificam-se nos movimentos que a criança efetua com o braço, a mão e os dedos, pois estes contribuem para o desenvolvimento das capacidades de

coordenação visual e neuromotora. Dependendo da quantidade e da diversidade das explorações de desenho que a criança faz, os seus movimentos começam a ser menos rígidos, mais fluidos e precisos, e aos poucos a mão vai efetuar com mais precisão, o que a mente ordena e a vista coordena. As capacidades mais desenvolvidas enquanto se desenha são as cognitivas e as dimensões emocionais e socioculturais.

O tema que a criança escolhe representar, de um modo geral é sobre ela própria, e as figuras que escolhe desenhar é que podem ser constantemente alteradas por outras, que se vão sobrepondo à medida que vão surgindo na sua mente. As crianças entre os 4 e os 6 anos descobrem as características sexuais, que caracterizam os dois sexos e expressam essa nova compreensão, desenhando na figura humana elementos como as calças, as saias, o cigarro, os órgãos genitais, entre outros.

As criações plásticas são processos cognitivos, e por conseguinte os desenhos criados pela criança incluirão as matérias que esta conhece, que são importantes para si e o modo como se relaciona com elas. Ao desenhar a criança faz a ligação entre o seu intelecto e o prazer sensorial. Na pintura livre, o tema não deve ser dado, nem imposto, nem obrigatório, o maior objetivo é estimular e desenvolver a liberdade de expressão. Assim a criança é livre de escolher o seu tema, e este está sempre à sua volta, nas suas aspirações e preocupações predominantes. Quando a criança repete várias vezes a representação de um mesmo tema, significa, que algo na criança está preso ao conteúdo psicológico desse tema, e enquanto não resolver o seu problema não vai libertar-se da representação desse tema.

O conteúdo simbólico que a criança desenha, depende das suas motivações, do momento e da sua ação cognitiva. As formas de Expressão e os conteúdos simbólicos, não representam o mesmo para todas as crianças, cada uma expressa-se através da sua própria linguagem simbólica, que depende da sua personalidade individual e única e deste modo nunca se pode generalizar uma interpretação dos desenhos infantis.

A criança varia constantemente de simbolização para expressar as mesmas emoções. Desenhar com movimentos agressivos e violentos para uma criança, pode exprimir rancor, por outro lado desenhar com traços pouco nítidos e definidos pode exprimir medo. A forma dos elementos desenhados pela criança diz-nos como a criança distingue umas figuras das outras.

O que a criança não desenha também é muito importante, por exemplo quando se omite uma personagem, poderá significar que a criança deseja ver essa personagem excluída da sua vivência. Por outro lado desenhos onde as figuras estão mutiladas ou com um traçado vincado, poderão expressar a existência de problemas psicológicos relacionados com essas áreas do corpo: figuras sem boca poderão estar relacionadas com situações de afasia; figuras sem orelhas poderão simbolizar hipoacusia; figuras com a perna riscada poderá simbolizar uma lesão na perna; desenhar a figura do pai com os braços ou as mãos muito grandes poderá significar que a criança tem um pai castigador. No entanto, estas interpretações inserem-se num campo de hipóteses que só poderão ser validadas se houver uma observação e um diálogo com a criança enquanto esta desenha.

A melhor forma de se interpretar os desenhos é dar atenção aos movimentos que a criança efetua, para desenhar e estar atento ao que esta diz quando desenha. Os comentários, as explicações e interpretações, que a criança fornece naturalmente, as razões porque desenha aquele tema, as causas de um súbito desinteresse pelo trabalho, o agrado pelo que está a desenhar, o que diz que os bonecos que desenha estão a dizer, a fazer ou a sentir, todo este conjunto de fatores, deve ser tomado em conta para se poder compreender a criança.

O mundo fantasioso da criança só poderá ser acessível a partir de deduções e reconstruções de particularidades das suas expressões plásticas. Quantos mais dados houver, melhor poderá ser feita essa análise, pois a criança desenha complexas exteriorizações do seu ser.

A criança dá importância em representar o real através das transparências, por volta dos cinco e seis anos, a criança distingue o imaginário do real, verifica que aquilo que vimos esconde a realidade, então no caso de representar as calças desenha primeiro as pernas e depois as calças, pois para a criança o mais importante são as pernas. Desenhar as transparências, deve-se ao facto de a criança desenha primeiro o que é mais importante para si, e só depois desenha o que é secundário. Outro facto para desenhar transparências, é quando se desenha os acontecimentos pela ordem que sucedem, deste modo pode dizer-se que a criança desenha como se estivesse a escrever um diário.

A execução do desenho é influenciada pelo pensamento e pela sequência do raciocínio da criança, sendo que os seus desenhos estão providos de um grande realismo intelectual. As transparências são um exemplo de que o desenho constitui para a criança um importante estímulo para a sua imaginação, onde se desenha o que se pensa e não o que se

vê. Este facto acontece, especialmente quando a criança desenha casas e o que se passa em cada compartimento dessa casa.

No desenho, segundo Sousa (2003, p.193), as crianças não se preocupam com a perfeição técnica, mas com a representação expressiva, e têm mais tendência para usarem a linguagem expressiva dos sentimentos e dos pensamentos, do que a representação do real. A ordem de sucessão dos elementos que a criança desenha e as suas dimensões relativas, expressam também a sua elaboração intelectual. A criança começa por desenhar o elemento que considera mais importante, seguindo-se os outros pela ordem de importância que no momento lhes confere.

É importante preservar a liberdade e a felicidade, e não há necessidade de corrigir as proporções dos desenhos da criança, uma vez que é mais importante os adultos estarem mais interessados em promover a alegria e a espontaneidade da criança nas suas criações plásticas.

As dimensões, das figuras desenhadas, têm um valor emocional e dizem-nos o lugar que cada pessoa ocupa nas relações afetivas, que a criança estabelece. Por outro lado as posições relativas que as figuras ocupam no desenho, refletem o modo como a criança inter-relaciona os elementos simbolizados. Numa fase inicial da sua vida a criança desenha-se a si própria em primeiro lugar, a seguir desenha as outras pessoas pela ordem de importância que lhes dá.

Outra característica do desenho infantil é a de que a criança nas suas representações dá forma humana ao que não é humano, e desde muito cedo atribui vida a tudo incluindo objetos inanimados, deste modo o seu mundo anímico projeta-se nos seus desenhos, onde a criança humaniza o Sol, as árvores, as casas que aparecem com a cara e a forma de pessoas. O desenho infantil é ideográfico ou seja representa-se o que se sabe e a ideia que se tem do que lhe rodeia. Outra característica do desenho infantil é o rebatimento, em que a criança pode por exemplo desenhar, ao lado de uma estrada árvores rebatidas, em vez de as desenhar de pé, procede deste modo porque sabe que as árvores estão ao lado da estrada.

Torna-se pertinente não impor normas de proporção, mesmo que não sejamos capazes de descobrir a experiência íntima da relação da criança com o objeto, não devemos ofender estas relações sensitivas, impondo normas de proporção consideradas corretas. Segundo Gonçalves (1991), a criança poderá viver o dilema de executar o que lhe agrada

livre e espontaneamente, e o que ela pensa que agradará ao adulto, muitas vezes a criança opta por agradar ao adulto e fica inibida e desmotivada a desenhar.

O desenho e a pintura desempenham para a criança um papel fundamental, e assim uma das formas de educação é dedicarmo-nos a essas práticas. O papel do professor é o de proporcionar à criança as melhores condições possíveis, para que esta se possa expressar com maior liberdade, através dos seus desenhos, estimulando-a e dando-lhe apoio na sua liberdade.

A faculdade de desenhar desenvolve-se seguindo um processo programado, e uma evolução no desenho. As figuras que são desenhadas expressam a noção que a criança tem do seu próprio corpo. Primeiro a criança faz desenhos em que aparece a cabeça e as pernas, depois introduz o corpo, a seguir desenha os braços a sair do meio da barriga e só mais tarde é que coloca os braços nos ombros, depois aparece o desenho da cintura e do pescoço.

Quando a criança desenha uma figura parecida com a de um girino, está a representar a forma como se concebe, a noção que tem do seu corpo e não o que vê. É o desenvolvimento da sua imagem corporal que dirige a execução dos seus bonecos. Quando a criança se apercebe do seu tronco começa também a distinguir nos seus desenhos a cabeça e o tronco. O desenho dos braços é primeiramente posicionado a sair da barriga, e posteriormente quando a criança adquire a noção dos ombros é que são desenhados mais acima, e de forma mais parecida com a realidade. A perceção do pescoço aparece por volta dos sete anos e por isso é desenhado por volta dessa idade. Ao desenhar os braços, o nariz, os olhos, o cabelo, entre outros, o mais importante para a criança é indicar, referir e cognitivamente aperceber-se que estes elementos existem. A posição que cada elemento ocupa e a perfeição gráfica não são importantes.

A fase prefigurativa corresponde ao desenvolvimento neuromotor inicial dos movimentos do braço da criança, por isso quando a criança efetua riscos sobre o papel, está a efetuar movimentos de exercitação motora do seu braço, conforme a evolução da área neurológica e mielínica. A criança começa a usar os movimentos do ombro e do cotovelo e consegue efetuar movimentos circulares que lhe permitem desenhar repetidamente e ininterruptamente círculos. Ao atingir mais idade a criança acrescenta um terceiro movimento, o do pulso, em que consegue controlar os impulsos da movimentação, de todo o seu braço. Este controlo do movimento do pulso permite à criança levantar a mão

repetidamente, o que faz com que interrompa os riscos, execute traços curtos, traços cruzados e pequenos círculos.

Desta forma chegamos a uma conclusão importante: existe uma correspondência entre a evolução do desenho e os movimentos do corpo. À medida que a mão adquire o controlo dos movimentos, o gesto torna-se mais lento e mais dominado.

Ao criar a teoria cognitiva, o psicólogo Jean Piaget (1896 – 1980), explicou o desenvolvimento da criança perante a aquisição do conhecimento. Referiu que existem quatro estágios pelos quais a criança evolui, consultar figura 3.

Perante estes, existem dois que são muito importantes para o enquadramento do presente trabalho, o estágio sensório motor, começa aos zero e provavelmente acaba aos dois anos de idade, e o estágio pré-operatório, possivelmente é vivido pela criança entre os dois e os sete anos de idade. É vivido possivelmente, porque existem vários fatores que impedem e aceleram o desenvolvimento cognitivo de uma criança, independentemente da sua idade. Deste modo este estágio aponta para pistas e não para fórmulas fixas, que nos podem ajudar a interpretar, as facilidades e dificuldades de uma criança, na relação cognitiva com o mundo que a rodeia. Cabe-nos a nós, adultos, perceber até que ponto a criança consegue compreender, interpretar e interagir com o mundo que a rodeia. A análise dos desenhos elaborados pelas crianças pode dar-nos pistas sobre o desenvolvimento em que a criança se encontra.

Estágios da Teoria Cognitiva de Jean Piaget	
Estágio Sensorio Motor (0-2 anos)	
Estágio pré-operatório (2-7 anos)	Estágio Garatuja 2-4 anos
	Estágio Pré-esquemático ou Prefigurativo (4- 6 anos)
	Estágio Esquemático ou Figurativo (6-9 anos)
Estágio Operatório Concreto (7-11 anos)	Estágio início do realismo (9 -11 anos)
	Estágio pseudorealístico raciocínio (11- 13 anos)
Estágio Operatório Formal (12 – 17 anos)	Estágio da Decisão (13- 17 anos)

Figura 3: Esquema – Estágios da Teoria Cognitiva.

No estágio sensorio motor, dos zero aos dois anos, não existem estágios evolutivos no desenho, existe antes um desenvolvimento através de experimentações, sendo que o papel e os lápis de cera poderão ser para a criança considerados bolachas e gelados. As experiências que as crianças realizam com o meio que as rodeia são sensoriais, ou seja a criança usa os sentidos do olfato, da visão, do tato, do paladar e da audição para conhecer os objetos. Quando a criança pega num lápis explora-o sensorialmente, e está a fazer descobertas emotivo-relacionais. Neste estágio acontecem também experiências motoras, ou seja o modo de agir está ligado aos sentidos, como é exemplo a reação ao som da voz da mãe que leva a criança a movimentar-se de uma forma e a reação ao som de um cão a ladrar que provoca outro tipo de reação motora.

A criança cria uma forte ligação emocional para com as experimentações sensoriais e motoras que realiza, o que significa que tudo o que experimenta é vivido, memorizado e padronizado, de modo a adquirir aptidões que irão desenvolver a sua liberdade motora e cognitiva.

A ligação emocional que a criança cria, funciona como um combustível no seu desenvolvimento, por isso a ligação afetiva que a criança recebe da mãe e do pai é de extrema importância, nesta idade. Vai influenciar e decidir vários fatores ao longo da vida, entre eles a aquisição do conhecimento e a relação com o meio envolvente. A Criatividade é quase inexistente, enquanto que a imitação é constante.

Por volta de um ano de idade a criança apercebe-se, que ao bater com um lápis sobre uma folha de papel este deixa nela uma série de pontos e de traços, descoberta que lhe provoca emoções que a levam, a repetir o movimento, e mais uma vez a emoção e a afluência de afetos recebidos vão ditar o interesse em interagir com os objetos.

No estágio pré-operatório a criança tem uma inteligência simbólica, a sua forma de pensar é egocêntrica, ou seja é o seu ponto de vista que é válido. Colocar-se no lugar do outro, é algo difícil de compreender e por isso, a criança, procura representar-se a si própria de forma direta e indireta. Outra característica é a de que possui uma forma de pensar intuitiva e imaginativa que se desenvolve a partir das suas experimentações.

Acontece nesta idade a centralização, isto é, a criança não consegue entender uma situação como um todo apenas uma parte da situação. Causa-lhe confusão a ideia de que a aparência não corresponde à realidade, quando se explica que perante uma porção de plasticina, qualquer que seja a forma que lhe dermos esta vai continuar a ter a mesma porção. Nesta idade a criança não consegue entender o fenómeno da reversibilidade, onde um objeto pode ficar igual ao que foi. Tem um raciocínio transdutivo, onde uma só explicação serve para várias situações.

A característica mais observada nas suas brincadeiras, é o animismo, a criança dá vida a objetos inanimados. Verifica-se que a criança vive no momento presente, não memoriza temporalmente as situações que viveu, e não faz planos para o futuro. Deste modo a atenção que dedica às suas experiências é muito mais rica, que em estágios posteriores, uma vez que se concentra no momento presente. Neste estágio o movimento é importantíssimo, uma vez que a criança pensa fazendo, e é através da ação que desenvolve o seu pensamento. Começa a ter uma boa coordenação que lhe permite desenhar representações simbólicas das suas emoções e pensamentos.

O estágio “pré-operatório” pode abranger três estágios, pelos quais a criança pode passar, que explicam e exemplificam como acontece a evolução da criança através do desenho: o estágio da garatuja; o estágio pré-esquemático e o estágio esquemático.

O estágio da garatuja é o primeiro e pode abranger a idade entre os dois e os quatro anos. Neste estágio os desenhos são traçados como riscos desordenados, porque a criança ainda não controla os movimentos. A cor é usada de forma lúdica e para fazer experiências. A figura humana não é representada e o espaço na folha não é todo utilizado. É um desenho

com riscos ora muito concentrados, ora dispersos, ora fracos, ora fortes na intensidade do traçado.

Posteriormente os movimentos são mais controlados e os traços são desenhados em várias direções principalmente na vertical e horizontal. O espaço na folha é usado ora muito concentrado numa parte da folha ora a ocupar a folha toda. A seguir a criança consegue controlar mais um pouco o movimento de todo o braço e aparecem formas circulares. Depois desta descoberta os pequenos círculos são no pensamento imaginativo da criança pessoas e animais, e assim o desenho deixa de ser expressão motora, e passa a ser uma representação da realidade que rodeia a criança.

O espaço no estágio da garatuja começa a ser usado consoante a imaginação e a cor é usada para distinguir diferentes significados. No final do estágio da garatuja, nota-se uma forma de desenhar intencional, pois na folha o desenho aparece como um cenário para representar diversos elementos e enquanto a criança desenha conta as suas histórias, e dá vários significados a cada rabisco. É possível haver uma influência benéfica do adulto sobre a criança, pois esta poderá brincar ao faz de conta que está a escrever nos seus desenhos, apesar de desconhecer a forma correta de escrever traça elementos parecidos com os textos, as frases, as palavras e as letras. Mais uma vez notamos a importância do relacionamento entre os adultos e as crianças, e o aspeto lúdico na aprendizagem da escrita. Podemos perceber que há várias formas de incentivar a apreensão do conhecimento, e uma das formas poderá ser escrever ao lado de uma criança, esta através da observação, vai querer brincar e representar teatralmente a mesma situação, e deste modo a atitude do adulto não é impositiva, é antes uma influência.

O estágio pré-esquemático é o segundo no desenvolvimento da criança através do desenho, pode abranger as idades entre os quatro e os seis anos. Este estágio acontece quando os desenhos passam de um aspeto abstrato, para um outro com características intencionalmente figurativas. A linha arredondada é a primeira forma esquemática a partir da qual a criança vai elaborar as suas diferentes formas figurativas, começando por representações simbólicas e subjetivas que só ela consegue interpretar sendo frequente a criança falar enquanto desenha. A criança descobre a relação entre pensamento, desenho e realidade, representa o que a rodeia e as suas fantasias e desenha vários objetos como os imagina. A escolha da cor que a criança faz é subjetiva, pois está ligada às emoções vividas por si. A representação da figura humana neste estágio, está ligada ao significado simbólico

que as diversas partes do seu corpo têm na sua história pessoal, e deste modo omitir elementos e distorcê-los representam a expressão de conflitos interiores.

Aos cinco anos a criança pode representar a figura humana com a forma de um círculo e quatro segmentos. O círculo representa a cabeça e o tronco, dentro deste círculo são desenhados os olhos, a boca e o nariz. Os quatro segmentos representam os membros, e por vezes, a criança pode indicar o sexo com um pequeno traço entre as pernas. Aos seis anos a criança começa a representar a figura humana com a cabeça, o tronco e os membros, e consegue desenhar pormenores como o cabelo, os dedos da mão, os dedos do pé e usa a linha para desenhar. Neste estágio é importante manter a criança com a sensação de entusiasmo perante a sua habilidade para representar aquilo que para si tem significado. Podemos proporcionar à criança a troca frequente de materiais e introduzir outros novos. Desta maneira estamos a ajudar a criança a descobrir e a explorar novas formas de expressão e criação.

O Estágio esquemático pode abranger as idades entre os seis e os nove anos. Caracteriza-se pela descoberta de um conceito definitivo de homem e do meio, que depende da personalidade e do conhecimento ativo, através da repetição de um "esquema". Neste estágio adquire-se o primeiro conceito definido do espaço, "linha de base" e "linha do horizonte". A linha de base exprime a base, o terreno e os objetos são desenhados perpendiculares a esta linha. A linha do horizonte exprime o céu. Neste estágio a criança adquire noções de espaço e a sua designação, ao desenhar o céu e o chão cria um espaço intermédio onde exprime as suas criações.

A criança tem consciência do meio em que vive e reproduz as suas observações com pormenor. A figura humana é desenhada com tronco, cintura, pescoço, cinto, botões, bolsos, atacadores, entre outros pormenores. No desenho de casas existem também mais pormenores, estas têm telhas, chaminé, cortinas, entre outros elementos. Existe nesta fase um aumento da capacidade de observar o real, por exemplo, as árvores são desenhadas sem folhas no inverno e com folhas e frutos no verão. A criança revela experiência na representação ao utilizar a mesma cor para o mesmo objeto.

Neste estágio a criança ultrapassa o egocentrismo e adapta-se às regras dos desenhos que observa, procura representar o que vê, pode desenhar a realidade visual ou as transparências ou seja representa o que sabe que existe para além daquilo que vê. É uma representação menos direta e mais simbólica, as coisas e pessoas desenhadas têm maior

conteúdo simbólico, por exemplo desenhar sobre uma linha terra simboliza a necessidade de estabilidade, desenhar uma casa simboliza o desejo de proteção, desenhos de guerras simbolizam uma necessidade de fazer a catarse de pulsões agressivas.

Na evolução do grafismo infantil, ocorre, neste estágio, um período estacionário, durante o qual o desenho se mantém sem tantos progressos como os que ocorreram em estágios anteriores, a criança melhora o seu desenho nos acabamentos e detalhes, mas não evolui. A grande evolução acontece na escrita e aparecem “balões” representando conversas entre personagens de seus desenhos ou pequenos textos, que parecem explicar melhor a situação ou ação deles. O professor pode estimular a autoexpressão, desencorajando a cópia e o desenho estereotipado.

Neste estágio é importante manter a criança com a sensação de entusiasmo perante a sua habilidade para representar aquilo que para si tem significado. Podemos proporcionar à criança a troca frequente de materiais e introduzir outros novos. Desta maneira estamos a ajudar a criança a descobrir e a explorar novas formas de expressão e criação.

Associado ao desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, apresentamos um breve resumo do texto “A Alegoria da Caverna”, escrito por Platão na obra “A República” no Livro VII. A história relata uma caverna com muros bem altos separando o mundo exterior do interior da caverna. Neste lugar existe uma fissura por onde passa um feixe de luz exterior. No interior da caverna encontram-se seres humanos, que nasceram e cresceram ali. Ficam de costas para a entrada, acorrentados, sem poder mover-se, forçados a olhar somente a parede do fundo da caverna, onde são projetadas sombras de outros homens que, além do muro, mantêm uma fogueira acesa. Pelas paredes da caverna também ecoam os sons que vêm de fora, de maneira que os prisioneiros associam-nos, às sombras, pensam ser eles as falas das mesmas. Os prisioneiros julgam que essas sombras são a realidade. Quando um dos prisioneiros é libertado e, aos poucos, se move e avança na direção do muro e o escala, enfrenta com dificuldade os obstáculos que encontra e sai da caverna, descobre não apenas que as sombras eram feitas por homens como eles, e mais além, descobre o mundo e a natureza. Caso ele decida voltar à caverna para revelar aos seus antigos companheiros a situação extremamente precária em que se encontram, correrá, segundo Platão, sérios riscos, desde o simples ser ignorado até, caso o consigam, ser agarrado e morto por eles, que o tomarão por louco e contador de mentiras.

Neste texto, os prisioneiros são as pessoas que veem e acreditam apenas em imagens criadas pela cultura, conceitos e informações que recebem durante a vida. A caverna simboliza o mundo, este apresenta imagens que não representam a realidade. Platão explica-nos que só é possível conhecer a realidade, quando nos libertamos das influências culturais e sociais, ou seja quando saímos da caverna. Platão faz-nos perceber que ter ideias, criar novos pontos de vista sobre o mundo é colocar em movimento a evolução das sociedades. A pessoa que pretende ir mais longe, que queira deixar o seu ponto de vista na sua sociedade já estruturada e extremamente rígida e a pessoa que quer mostrar a outras que é possível atuar nesta sociedade. Tem a vontade de recriar novos valores, como a justiça, a assertividade e a liberdade. Podemos questionar-nos se pôr em causa a sociedade em que vivemos provocará mudanças, mas a resposta a esta pergunta não existe, existe sim a consequência de absolutamente nada se fazer. Essa consequência faz com que haja uma influência de medo, de opressão, de ausência de Criatividade na cultura.

Podemos concluir que Platão nos explica que a abertura a novas ideias faz desenvolver a cultura e a sociedade de forma a torná-la mais inteligente e humana. É como se o equilíbrio de uma sociedade dependesse desse constante movimento de aperfeiçoamento, e para que este aconteça é importante confiar na Criatividade.

Encontramos ideias semelhantes na obra pedagógica do professor Paulo Freire, esta é considerada revolucionária por contribuir para a redução das desigualdades sociais e tornar os indivíduos cidadãos. De acordo com Martha Bardado citada por Gadotti (1996, p.366) para Paulo Freire não há lugar para o pessimismo, há a consciência de um mundo que oprime e condiciona o homem, no entanto essa convicção é a força motriz que anima e impele a construção de um “mundo novo e um novo homem, não mais opressor, não mais oprimido, mas o homem libertando-se”. É explicado que não existe uma identificação com o otimismo utópico, que consiste em pensar que o homem por ser racional e livre pode escapar aos condicionamentos externos e realizar-se igualmente em situações diversas, como se pudesse passar pelos acontecimentos sem ficar preso a eles. Existe o reconhecimento de que os homens fazem parte de uma realidade histórica e inacabada, isto é, agentes motores dessa realidade. De acordo com a autora acima citada “existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo”. Perante esta visão o fatalismo cede lugar ao ímpeto de transformação e de busca, e o mundo torna-se o âmbito de incidência “da ação transformadora dos homens de que resulta a sua humanização”. Verificamos que para Paulo Freire a pedagogia tem uma forte componente social e interventiva na sociedade, do mesmo

modo percebemos que na obra de Platão a importância que é dada à educação se refere a esse transmutar da realidade ao invés de aceitá-la. Não é de todo estranho que em homenagem a Paulo Freire se tenha expressado que o valor da paz esteja presente no seu trabalho.

Capítulo 2 – Metodologia

2.1. Problema de Investigação

Toda a investigação começa por se formar um problema, segundo Alberto Sousa (2009, p.44). Neste projeto colocou-se a questão: “É a visualização de imagens importante no desenvolvimento criativo, cognitivo, motivacional da criança em idade pré-escolar (dos três aos cinco anos)?” O autor acima referido explica que a investigação em educação tem como propósito descobrir algo novo que venha a beneficiar a educação. Sousa (2009, p.44) refere: “O problema trata-se (...) da especificação da questão que originou o estudo, tendo a investigação por objetivo procurar a resposta para este problema.”

A partir do problema estabelecem-se as hipóteses (as respostas prováveis para aquela pergunta, a metodologia da investigação é escolhida em função da estratégia mais adequada para avaliar as hipóteses. Escolhe-se a amostra em função da metodologia e os instrumentos de avaliação, em função das hipóteses e dos sujeitos. Todos os elementos dependem uns dos outros e todos dependem do primeiro problema.

Ao referir a construção de hipóteses, Tuckman (2000, p.160) explica que uma hipótese acontece, quando se estabelece uma conjectura sobre a direção da relação entre duas ou mais variáveis. Refere ainda que a hipótese deve ser formulada claramente e sem ambiguidade em forma de frase declarativa. A hipótese deve ser testável ou seja permitir uma reformulação de modo a poder ser avaliada com base nos dados. As hipóteses podem ser construídas a partir da formulação dos problemas.

Em Investigação, a hipótese, de acordo com Sousa (2009, p.49), é uma resposta suposta, provável e provisória a um problema. A hipótese tem como características apresentar-se como uma solução provisória para um problema levantado. Pode definir uma relação esperada entre duas ou mais variáveis, definir quais as soluções que se esperam referentes a diferenças entre variáveis a analisar. Tem de se basear em fundamentos teóricos ou empíricos e revelar consistência lógica. Deverá possuir coerência externa estar em concordância com os conhecimentos empíricos existentes no campo do assunto que se estuda. A hipótese deverá ter consistência lógica, definir uma relação lógica, entre os seus

pressupostos e consequências. Deve ser passível de verificação e pode ser empiricamente testada.

Exemplo de uma hipótese: “Se os resultados na aplicação do teste X (de compreensão da leitura) no final do ano letivo, a uma amostra de Y alunos do 1º ano de escolaridade, que aprenderam a ler com o método A, foram iguais ou superiores à pontuação de 75%. Poderemos considerar, em princípio, que este método proporciona uma boa aquisição da compreensão da leitura.”

Neste exemplo a variável independente é: “Y alunos do 1º ano”; a variável interveniente (ou o tratamento) é: “método A”; a variável dependente é: “Os resultados do teste”.

Sousa (2009) explica que a hipótese deve ser formulada de modo curto, claro, de forma afirmativa, operacional, sob a forma de expectativa, definindo-se uma relação entre causa e efeito. Pode ser uma afirmação em que se verificam determinadas condições e se sucedem determinados resultados.

As Variáveis são elementos, que sofrendo alterações quantitativas ao longo da investigação, por exemplo, a idade dos sujeitos, opondo-se aos elementos que não variam, como sejam, as condições experimentais. As variáveis são os dados a que as hipóteses se referem, definindo as relações de causa e efeito que se espera suceder entre as hipóteses.

Existem diferentes géneros de variáveis, entre elas destaca-se a variável dependente, que depende da investigação, é a variável que se procura como resposta para uma pergunta. A variável independente, não depende dos processos de investigação; a variável moderadora está geralmente ligada à variável independente reforçando ou inibindo a ação desta.

Num estudo sobre por exemplo “capacidades léxicas” tem-se em consideração diferentes géneros de variáveis:

a) Variável Independente (o texto apresentado para leitura);

b) Variável Dependente (o nível de leitura de cada aluno);

c) Variáveis Moderadoras (o nível de leitura poderá ser influenciado pela idade, pelo nível escolar, por o aluno já conhecer o texto, por não ter os óculos, por a iluminação ser deficiente, entre outras);

d) Variáveis de Controlo (o grau de inteligência, o nível sócio – económico e cultural e a não compreensão da língua portuguesa);

e) Variáveis Complementares são as que permitem uma melhor explicação e compreensão do fenómeno estudado na investigação.

f) Variável Fatorial (pode-se encontrar em testes que avaliam fatores como a percepção, a discriminação visual, a memória visual, a função simbólica e a compreensão);

g) Variáveis Antecedentes, acontecem, se a criança é alvo de investigação no 1º ano de escolaridade acerca das suas capacidades para a aprendizagem (exemplo disso é saber se houve a frequência do jardim infantil e se interferiu nas capacidades).

Numa investigação sobre capacidades léxicas, podemos encontrar estas variáveis na estrutura da inteligência que antes se verifica, na fala, na memória e no contexto sociocultural.

No presente estudo o problema prendeu-se com a importância de dar estímulos visuais às crianças antes de se efetuar exercícios de expressão plástica. Existem duas questões que sucederam, estas consistem na influência que as imagens dos livros têm nos trabalhos das crianças, e na influência que existe na não visualização dessas imagens. Percebemos que as crianças que apenas ouviram as histórias e não puderam ver as suas imagens também receberam influências, uma vez que necessitaram de recorrer à imaginação para compreender a história exposta. Verificamos que as crianças que não tinham acesso às imagens verbalizavam muito mais os trabalhos que tinham feito e o seu significado, que as crianças que tinham visto as imagens (Anexo 3, “Imagens e Comentários”).

Ao longo das sessões com os diferentes grupos, analisamos questões secundárias entre elas destacamos a influência dos exercícios de expressão dramática, a variedade de materiais, a liberdade na escolha do tema e a promoção de atividades lúdicas.

2.2. Descrição do Projeto

O local onde foi desenvolvido o projeto é um Jardim de Infância que faz parte de um Centro Social Paroquial, funcionando na cave do edifício de uma Igreja. É no conselho de Lisboa que fica situada a freguesia à qual pertence o Jardim de Infância e pertence à área metropolitana de Lisboa. O concelho de Lisboa é constituído pela área da própria cidade com 87,44 Km². É limitada a Norte pelo Concelho de Loures, a Oeste pelos concelhos de Sintra e Oeiras e a Sul e Este pelo Rio Tejo. Segundo os censos de 2001, o Instituto Nacional de Estatística, Lisboa conta com uma população residente de 489 563 habitantes (2008), há a salientar que 11% têm menos de catorze anos e 24% têm mais de 64 anos.

Nesta freguesia existem cerca de vinte mil pessoas. Embora seja uma população envelhecida, atualmente verifica-se a chegada de novos casais que ocupam as casas que ficam vazias por morte dos seus habitantes. Esta freguesia encontra no comércio o seu maior património financeiro, sendo por isso, uma das mais prósperas da capital alfacinha.

Nota-se que a camada social é de estrato económico médio e médio alto. Para além dos residentes existe uma percentagem razoável de população que trabalha na freguesia (entre elas as famílias das crianças que frequentam a instituição). Como podemos verificar através das estatísticas, a maior parte dos moradores da freguesia, (98,5%) não são naturais da freguesia, tendo esta um número baixo de analfabetismo (8,38%).

O Jardim de Infância faz parte de um Centro Paroquial, funcionando no edifício da Igreja e é uma Instituição Particular de Solidariedade Social. Surgiu em 1967 por iniciativa do Pároco, para responder às carências existentes na freguesia, onde viviam migrantes vindos, na sua maioria, do norte do país. O Jardim de Infância é anterior à formação do Centro Social Paroquial, que funcionava com a colaboração de voluntárias da conferência de S. Vicente de Paulo, as quais desempenhavam múltiplas funções.

Referindo-nos ao espaço físico do Jardim de Infância, devido ao aumento da população escolar, as instalações ocupadas pelo mesmo foram aumentando, acabando por ocupar a grande parte da área da cave da Igreja. Na primeira fase o centro social Paroquial vivia exclusivamente das dádivas dos paroquianos. Com a entrada em vigor dos primeiros estatutos do Centro Social Paroquial, o de Infância foi-se estruturando, admitindo pessoal técnico e auxiliar de forma a dar uma melhor resposta às necessidades da população. Em

1972 foram elaborados os estatutos, passando a partir de 1973, a ser subsidiado pela Santa Casa da Misericórdia de Lisboa. Atualmente o Jardim de Infância é subsidiado pela Segurança Social e supervisionado pela Direção Geral de Educação de Lisboa. Inicialmente era frequentado por um pequeno número de crianças oriundas das famílias mais problemáticas da freguesia. Tinham prioridade as crianças vindas da zona mais próxima, mas atualmente esta é dada às crianças mais carenciadas, cujas famílias residam ou trabalhem na freguesia. Algumas crianças são oriundas de uma zona, onde foram realojadas as famílias que anteriormente residiam na zona circumspecta, (Anexo 13, “Projeto Educativo”).

Antes de iniciar as sessões no Jardim de Infância acima referido, foi-nos proposto um estágio na Divisão de Galerias e Ateliers para compreendermos o trabalho prático realizado junto de crianças que visitam uma exposição, desse estágio obtivemos observações dos trabalhos de expressão plástica elaborados após as visitas às galerias (Anexo 11, “Narrativas dos Ateliês e das Exposições”).

As sessões proporcionadas no Jardim de Infância foram dirigidas a crianças, entre os quatro e os cinco anos, realizaram-se em quinze diferentes sessões (Anexo 8 “Tabela Informativa das Sessões”; Anexo 12 “Narrativas do Estágio no Centro Paroquial). O projeto curricular desta Instituição tem como título: “Optimismo na Educação”, (Anexo 14) abrange o ano lectivo 2009/2010, um dos objetivos destacados neste documento é o de estimular as crianças a reconhecer o seu melhor e foi perante esta ideia que o nosso projeto pretendeu desenvolver-se. Todas as sessões ocorreram nas instalações da Instituição à exceção da oitava sessão que consistiu na visita ao Atelier da pintora Gracinda Candeias, para concretizar esta sessão foi necessário pedir autorização aos encarregados de educação, consultar anexo 10. Perante cada sessão houve o cuidado de proporcionar exercícios e materiais adequados à faixa etária dos quatro e cinco anos. No final de cada sessão foram observadas as opiniões, o comportamento e o interesse das crianças. Decidimos descrever cada sessão consoante as observações que se iam destacando e optamos por não referir fatores que não tinham relevância, mesmo que tivessem sido fatores de observação pré-estabelecidos. Deste modo as principais observações são retiradas das respostas das crianças, dos seus trabalhos e do seu entusiasmo ou ausência dele, ver anexo 12.

Houve a possibilidade de ter dois grupos com a mesma faixa etária e não com diferentes faixas etárias, como até aqui estas crianças estão habituadas nas suas turmas.

Foi proposto criar dois grupos:

- o grupo A que participou nas atividades no horário de 2ª feira;
- o grupo B que participou nas atividades no horário de 3ª feira.

Em todas as atividades procedeu-se à leitura de uma história e posteriormente foi pedido, a elaboração de trabalhos de expressão plástica. O grupo A não teve acesso às imagens de cada história que foi contada e o grupo B teve acesso às imagens.

A experiência de estágio teve duas fases, ver figura 4. A primeira fase decorreu desde o dia 9 de maio, até ao dia 28 de junho do ano 2011. Durante este período decorreram oito sessões, para os grupo A e B, sendo que um deles, a oitava sessão (por motivos externos), abrangeu apenas um dos grupos, o grupo B. No grupo A os alunos pertencem às turmas das educadoras Antónia e Francisca (nomes fictícios) e no grupo B os alunos pertencem às turmas das educadoras Manuelina, Delfina e Antonieta, consultar anexo 9 “Organização dos Grupos”.

A segunda fase decorreu desde o dia 10 de outubro, até ao dia 6 de dezembro do ano 2011. Ao longo deste período decorreram sete sessões. Estas sessões foram criadas de forma semelhante às anteriores. Tiveram como variâncias as histórias contadas, uma maior qualidade nos materiais utilizados, uma diferente abordagem aos exercícios propostos e foram formados novos grupos de crianças, por motivos de ordem externa. Ocorreu a criação de novos grupos, denominados C e D, em que, cada um contém elementos dos anteriores grupos A e B. No grupo C os alunos pertencem às turmas das educadoras Antónia e Manuelina e no grupo D os alunos pertencem às turmas das educadoras Francisca, Delfina e Antonieta, consultar anexo 9.

Primeira Fase – Ano Letivo 2009/10

Grupo A	Grupo B
Turma da Antónia	<u>Turma da Manuelina</u>
<u>Turma da Francisca</u>	Turma da Delfina
	Turma da Antonieta

Segunda Fase – Ano Letivo 20010/11

Grupo C	Grupo D
Turma da Antónia	<u>Turma da Francisca</u>
<u>Turma da Manuelina</u>	Turma da Delfina
	Turma da Antonieta

Figura 4: Esquema dos Diferentes Grupos.

Como podemos observar, na figura 4, as crianças pertencentes à turma da educadora Antónia tiveram oportunidade ao longo das duas fases de visualizar as imagens das histórias. Por outro lado as crianças das turmas das educadoras Delfina e Antonieta não tiveram oportunidade de visualizar as imagens. Foi com os grupos B e D que foram criados os exercícios de expressão dramática enquanto decorria a leitura das histórias. É de salientar que a turma da educadora Manuelina teve oportunidade de na segunda fase receber um estímulo diferente nas sessões a que estava sujeita (foi a turma que passou a ver as imagens dos livros), em contrapartida a turma da educadora Francisca deixou de receber o estímulo de ver as imagens dos livros e foi manifestado por alguns elementos desta turma a necessidade de ver as imagens da história que estava a ser contada.

2.3. Objetivos do Trabalho

O propósito do projeto foi o de estimular através de exercícios de expressão plástica o desenvolvimento da aprendizagem de conhecimentos acerca do estudo do meio e dos valores morais. Quisemos ainda comprovar a importância que as imagens dos livros têm na concretização e desenvolvimento de trabalhos práticos, deste modo o objetivo geral foi o de testar o grupo A (composto por crianças que tinham acesso às imagens dos livros) e posteriormente compará-lo com o grupo B (sem acesso às imagens) no que diz respeito à influência da visualização das imagens. Para verificar essa influência observamos nos trabalhos das crianças, o estágio de desenvolvimento em que cada criança se encontrava segundo a teoria cognitiva de Jean Piaget (1956), antes do atelier começar (nos dias 9 e 10 de Maio de 2011 para o grupo A e B respectivamente) e após a primeira fase terminar (nos dias 10 e 11 de Outubro de 2011).

Outro objetivo geral prendeu-se com a liberdade de expressão, deste modo quisemos proporcionar desafios lúdicos para que as crianças usufríssem das atividades, sem a condicionante de estarem sob a influência obrigatória de um tema estipulado. Adquirir o sentido de responsabilidade para que tudo corra conforme o que é primeiramente planeado pode motivar as crianças a transpor para a modelação do barro, a pintura e o desenho o que a imaginação concretiza e desenvolve a criatividade.

Como objetivos específicos quisemos perceber a interação social de cada criança. Tentamos saber se cada criança tem laços afetivos para com outra no jardim-de-infância, para que esta adquirisse consciência do conceito de Amigo. No ambiente familiar tornou-se importante saber com que membro existe maior ligação, quisemos perceber as ligações afetivas que cada criança tinha. Houve o objetivo de fazer com que as crianças expressassem a relação que têm com a mãe, de modo a tornar consciente essa relação quer ela seja positiva ou negativa. Relativamente ao jardim-de-infância quisemos integrar as crianças num trabalho solidário que envolvesse a comunidade.

Promover a auto estima, a autoconfiança, a cooperação, o entusiasmo e a resolução de desafios. Despertar nas crianças a concentração e motivação.

Relativamente ao desenvolvimento da Inteligência Emocional, houve o objetivo de transportar para o desenho memórias de mágoa, para resolver conflitos internos e

emocionais. Expressar sentimentos de fúria, de raiva, de alegria e a sensação de liberdade poderá fazer com que a criança seja capaz de associar simbolicamente a representação do sorriso à alegria e a representação de um rosto zangado ao sentimento de raiva. Tornou-se importante ter a consciência e compreensão dos sentimentos para saber o que provoca mau estar e ser-se capaz de nomear esses episódios.

Quisemos promover a aprendizagem baseada num conceito da Educação conhecido por “aprender fazendo”. Houve a intenção das crianças desenvolverem a comunicação das suas criações e prepara-las para a escrita através da manipulação das esferográficas.

Relativamente a objetivos específicos a cada ateliê, destacamos as alíneas que se seguem:

- a) desenvolver a partilha de materiais;
- b) inspirar a concretização de trabalhos mais perceptíveis e menos manchados;
- c) saber manipular o barro e familiarizar as crianças para a sua manipulação com outros materiais;
- d) estimular a liberdade na apropriação do material;
- e) desenvolver a curiosidade, a exploração e a expressão criativa.

Ser-se capaz de passar das ideias abstratas para as ideias concretas tem como objetivo o de motivar a criação de figuras em três dimensões no material de barro e estimular as crianças para trabalharem com diferentes materiais.

Promover novas descobertas através da mistura de diferentes cores. Desenvolver a percepção do espaço, de forma a planear a colocação de cada material na superfície de trabalho e desenvolver a consciência de irreversibilidade de uma ação. Perceber se cada criança sente expectativas benéficas perante o futuro. Executar um trabalho de forma ordenada. Promover o planeamento e a avaliação do trabalho que está a ser executado.

Ser-se capaz de concretizar um trabalho, não apenas na imaginação, mas também na confiança para criar.

Houve o objetivo de perceber as preferências de cada criança, saber se há expectativa e sensação de merecimento. Quisemos também promover a concentração, o planeamento e a resolução de desafios.

2.4. Metodologia Qualitativa

No presente trabalho a metodologia utilizada foi qualitativa. A investigação qualitativa, aplicada às ciências humanas e sociais é um método recente no campo das ciências da educação. Coloca problemas de várias ordens ao mesmo tempo que procura caminhos que a tornem uma metodologia segura, como refere Lessard, Goyette & Boutin (2010, p. 19): “ (...) é do domínio da formulação dos critérios de cientificidade. Estes critérios (objetividade, fidelidade e validade) incidem sobre todos os aspetos de investigação”

Bogdan & Biklen (1994, p. 16), defendem que:

"Utilizamos investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico."

Ainda estes autores consideram que há categorias da investigação qualitativa, a investigação de campo e a investigação naturalista, (p.17): "Em educação a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer, etc."

Bogdan & Biklen (1994) caracterizam a investigação qualitativa da seguinte forma:

“1 – Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural constituindo o investigador o instrumento principal.

2 – A investigação qualitativa é descritiva.

3 – Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou pelos produtos.

4 – Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.

5 – O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.” (p.47)

O presente estudo enquadra-se numa abordagem qualitativa por utilizar 3 das referidas características, nomeadamente o ponto um, dois e cinco.

Durante o percurso desta experiência procuramos seguir o proposto por Bruyne, citado em Lessard, Goyette & Boutin (2010, p. 25): “uma categorização das técnicas utilizadas nas ciências sociais, agrupando-as em três grandes tipos: os inquéritos, por meio de entrevista (inquérito oral), ou por meio de um questionário (inquérito escrito); as observações, direta (sistemática) ou participante e as análises documentais”. No que concerne aos papéis desempenhados pelos investigadores, Stake (2009, p. 115) afirma que: “de todos os papéis, o papel de intérprete e coletor de interpretação é fundamental. A maioria dos investigadores qualitativos contemporâneos alimenta a crença de que o conhecimento é construído em vez de descoberto. O mundo que conhecemos é uma construção particularmente humana”.

Neste trabalho, o papel de observador e entrevistador, intérprete e organizador de interpretações, está presente.

A investigação qualitativa, segundo Tuckman (2000, p.676) consiste em recolher os dados, descrevê-los e só secundariamente analisá-los. Os investigadores envolvem-se no processo de investigação, ou seja, envolvem-se nos acontecimentos que aparecem como resultado final.

A análise dos dados dá preferência ao método indutivo em que todos os dados são reunidos em conjunto. O método indutivo é o raciocínio que, após considerar um número suficiente de casos particulares, conclui uma verdade geral. Neste método é importante que a enumeração de dados (que correspondem às experiências feitas) seja suficiente para permitir a passagem do particular para o geral. A indução pressupõe a probabilidade, isto é, parte do princípio de que, já que tantos se comportam de tal forma, é muito provável que todos se comportem assim.

É importante o investigador centrar-se no que os acontecimentos significam, no seu porquê e na descrição do que aconteceu. Os acontecimentos devem ser estudados em situações naturais e a sua compreensão exige uma investigação fundamentada no terreno. O investigador deve compreender como é que os acontecimentos são percebidos e interpretados pelas pessoas que neles participam.

De acordo com Sousa (2009, p.30) existem investigações de natureza mais confirmatória, em que se controlam as variáveis, partindo de uma teoria (premissas empíricas ou mesmo observações pessoais), para uma sequência de experimentações, procurando a confirmação da posição inicial. Existem as investigações exploratórias, de diferente género, que tendem a estudar várias variáveis e as suas interações, tendo em vista a compreensão do fenómeno.

Os métodos qualitativos procuram compreender como funcionam certos comportamentos, atitudes e funções. Em educação existe uma investigação mais voltada para a compreensão e interpretação dos fenómenos do que para a quantificação. Nesta investigação recorre-se a procedimentos que envolvem a dedução das generalidades, a compreensão dos fenómenos a partir da prática, as interpretações efetuadas a partir da análise dos trabalhos de expressão plástica, de entrevistas, de perguntas abertas e questionários.

A investigação qualitativa engloba a investigação por levantamento, através de uma ligação onde se destaca a constante análise de diversos fatores extrínsecos e intrínsecos ao estudo em causa. Deste modo este tipo de investigação vai complementar e dar estrutura a todo o trabalho do investigador, obtendo uma grande variedade de dados que poderão ir ao encontro das hipóteses formuladas ou poderão ser reveladoras de descobertas para a educação.

Os autores Erasmie e Lima (1989) explicam que o levantamento serve para efeitos de interesse local. Existem muitas formas de levantamento, tais como: estudos de avaliação, levantamentos comunitários, estudos de frequência documental, estudos de acompanhamento, levantamentos por entrevista, inquéritos de emprego, estudos de mercado, sondagens à opinião pública, levantamento por questionário, estudos de classificação, levantamentos escolares, levantamentos sociais e testes, entre outros. São estudos feitos a partir de tomada de decisões, ao contrário dos que se orientam para o encontro de conclusões.

2.5. Instrumentos de Recolha de Dados

As fontes de dados são os meios técnicos utilizados que servem de instrumentos de medida ou técnicas de recolha de dados. No contexto de uma investigação no âmbito da educação existem, segundo *Bell* (2010), bastantes recursos, como as observações que ajudam no tratamento experimental. De acordo com *Pardal e Correia* (1995), é graças às técnicas de recolha de dados que se viabiliza uma pesquisa, pois permite a averiguação empírica, ou seja, a contraprova entre as hipóteses e as informações recolhidas na amostra. São exemplo de recolha de dados os testes, questionários, entrevistas, incidentes críticos, matrizes, descrições, videograções, análise documentais, entre outros.

É importante referir que fazer medições e análises de resultados em educação, é bastante difícil. Os fenómenos que se pretendem medir podem não ser observáveis diretamente, pelo que construir um instrumento que possa medir um dado parâmetro desta natureza, pode ser um verdadeiro desafio. Daí que muitas vezes se recorre a indicadores. Estes são dados mensuráveis por um instrumento, recurso que põe a descoberto alguma característica que não é diretamente observada. Mas dada a dificuldade que existe nestas medições, leva os especialistas a aconselharem as metodologias qualitativas em vez das quantitativas, porque na investigação em educação lida-se sempre com a observação direta e simultânea de várias variáveis o que a pode tornar pouco precisa.

Sousa (2009, p.182) refere que a criação de um instrumento de medida para a investigação em educação requer um árduo e moroso trabalho de construção, para conseguir a sua garantia, para o validar, para o tornar viável e para reduzir os seus erros de medida. Este autor explica que é preferível, sempre que possível, utilizar instrumentos já existentes.

Na realização deste projeto recorreu-se à observação direta, aos inquéritos por questionário, às entrevistas, à análise documental e à fotografia.

2.5.1. A Observação

A observação é uma das técnicas mais relevantes na recolha de dados, sendo que nos permite elaborar notas nas quais, a partir de uma grelha de observação, podemos registar observações de factos pretendidos e, ainda, para podermos descrever o estudo.

Neste trabalho de projeto foi aplicada a observação participante, cujo instrumento principal de pesquisa é o investigador no contato direto com o grupo observado. As tarefas associadas são resumidas por Becker, citado em Burgess, (1997, p. 86) como:

“O observador participante reúne dados porque participa na vida quotidiana do grupo ou da organização que estuda. Ele observa as pessoas que estuda por forma a ver em que situações se encontram e como se comportam nelas. Ele estabelece conversa com alguns ou todos os participantes nestas situações e descobre a interpretação que eles dão aos acontecimentos que observa.”

Este tipo de observação, segundo Burgess (1997), tem como vantagem proporcionar ao observador uma recolha de dados rica e pormenorizada, podendo ser usada para defender ou refutar ideias acerca da problemática do estudo. Por outro lado, como Schwartz, citado por Burgess, (1997, p. 8) diz haver a possibilidade de os investigadores modificarem e influenciarem o contexto de investigação. Foram então efetuadas várias observações, para registar as inferências no que diz respeito às atividades desenvolvidas, às ações ocorridas e aos comentários das crianças. A informação obtida através da observação efetuada foi organizada sem referir o nome dos alunos, ou outros dados que os identificassem.

Segundo Stake, (2009, p.78) durante a observação, o investigador do estudo de caso qualitativo mantém um bom registo dos acontecimentos para providenciar uma descrição relativamente incontestável para análise posterior e para o relatório final.

Ele deixa a ocasião contar a sua história, a situação, o problema, a resolução ou irresolução do problema. Muitas vezes, parece não haver história, ou seja nada que se relacione muito com as questões problemáticas, nada que abra as profundidades do caso.

Em estudos de caso quantitativo, o investigador, durante a observação, tenta não interpretar as relações ao longo do percurso, desconfiando de que a passagem para esse nível de pensamento possa alterar a objetividade da contagem. Tanto na observação qualitativa

como na observação quantitativa, em ambas se planeia cuidadosamente a investigação, reforçando as categorias (ou tipos de atividades) de caso, que representam os problemas. A observação quantitativa trabalha no sentido de desenvolver conjuntos de dados codificados, que levam a uma co-variação fundamentada. A observação qualitativa trabalha com episódios de relação única para dar forma a uma história ou descrição única do caso. Uma abordagem mais quantitativa significa normalmente, incluir muitas situações de observação repetidas, para conseguir uma cobertura representativa das relações para este caso particular. Uma abordagem mais qualitativa significa, encontrar bons momentos para revelar a complexidade única do caso.

Segundo o autor Lessard-Hébert (1996, p.98), existe a avaliação sobre a situação transformada através da nossa intervenção, esta verificação concretiza-se através dos dados observados. Este mesmo autor refere que é possível recolher dados de observação através de técnicas, estas irão incluir a utilização de instrumentos para registar os dados. Os instrumentos que permitem o registo desses dados são o inquérito e a observação. Os pontos observados nos exercícios propostos a cada grupo: interesse, elementos novos, cópia ou repetição e transformação.

2.5.2. Entrevista

No final, das sessões foi realizada uma entrevista à dirigente da instituição que lida com o grupo de crianças em questão.

O tipo de entrevista escolhido foi a semiestruturada, que os autores Luis Pardal e Eugénia Correia (1995, p. 65) sistematizam: "A entrevista semiestruturada nem é inteiramente livre e aberta comunicação, entrevistador e entrevistado, com carácter informal, nem orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas *a priori*. Naturalmente, o entrevistador possui um referencial de perguntas-guia, suficientemente abertas, que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião, mas, antes, à medida da oportunidade, nem tão-pouco, tal e qual foram previamente concebidas e formuladas (...)".

Deste modo, foi elaborado um guião da entrevista (Anexo 7), que foi devidamente testado antes de ser aplicado. Foi tomada a decisão de entrevistar a coordenadora das educadoras. A entrevistada foi contactada com antecedência, antes de marcar o dia da entrevista para ser esclarecida sobre o objetivo do estudo. A identidade da entrevistada foi codificada para garantir a sua confidencialidade.

2.5.3. Inquérito Por Questionário

Foi realizado um inquérito por questionário ao grupo de educadoras (Anexo 5). De acordo com Quivy e Campenhaodt (2008, p.188), o referido instrumento de recolha de dados: "Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais. As suas expectativas, o seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores."

Lessard-Hébert (1996) explica que o inquérito é uma maneira indireta de recolher dados sobre a realidade. No inquérito podem ser feitas perguntas oralmente ou por escrito aos sujeitos, a resposta a estas perguntas podem exprimir perceções, opiniões sobre acontecimentos, pessoas, si próprio, podem supor que os sujeitos apresentam capacidades, comportamentos, processos que não poderiam ser observados ao vivo.

O tipo de inquérito escolhido foi o misto, ou seja, apresenta questões fechadas onde a resposta é limitada a um conjunto de categorias pré-estabelecidas, e questões abertas onde o inquirido teve a total liberdade para exprimir a sua opinião sobre o assunto questionado.

Em relação às respostas do tipo fechado as inquiridas tiveram que assinalar com uma cruz (X) a resposta desejada, tendo em conta as instruções dadas no inquérito. O inquérito foi previamente revisto pelo professor José Almeida, para evitar eventuais erros de expressão e as inquiridas não foram identificadas, mantendo-se assim confidenciais e o preenchimento do inquérito foi de carácter obrigatório. Este teve como objetivo conhecer a

opinião das educadoras relativamente aos ateliês desenvolvidos e saber a importância que a arte e a criatividade têm nas suas práticas pedagógicas.

2.6. Critérios de Análise e Apresentação de Dados

Terminada a recolha de dados através de entrevista, de inquéritos por questionário e de observações, torna-se necessário organizar todo o material estatístico descritivo, ou seja, recorrer a técnicas de análise de dados. Bell (2002, p.160) afirma “que os dados em estado bruto, proveniente de inquéritos, esquemas de entrevistas, etc., têm de ser registados, analisados e interpretados.”

Assim sendo torna-se necessário efetuar a análise de dados, procedendo à sua codificação. Para Morse (2007), codificar é o processo central da investigação, pois permite ao investigador classificar os dados e demonstrar os resultados subjacentes no texto. Os excertos são categorizados de acordo com “ (...) temas comuns e as categorias assumem um nome.” (p. 39)

O primeiro passo foi então, como sugerem Ludke e André (1986, p.48), a “construção de um conjunto de categorias descritivas”. Para uma melhor compreensão do presente estudo, procedeu-se à categorização das observações, para interpretar os dados recolhidos.

Quadro 1: Categorias de significação.

1.	Desenvolvimento
2.	Comunicação
3.	Criatividade
4.	Expressão de Sentimentos
5.	Conceito de Amizade
6.	Vínculos Familiares
7.	Relação com a Mãe
8.	Manipulação dos Materiais
9.	Influência das Imagens
10.	Organização do Trabalho

A codificação e caracterização dos protagonistas do estudo estão implicados nos vários instrumentos de recolha de dados utilizados, e aquando da análise dos respetivos dados, estes surgem codificados, com um nome diferente criado pelo investigador.

A apresentação de dados deste estudo será feita no subcapítulo 2.7., de acordo com a caracterização que apresentamos no quadro anterior. Este tratamento, e interpretação permitiram organizar todo o material empírico de forma precisa e objetiva, visando responder às questões de investigação apresentadas no início do estudo, num registo coerente com o enquadramento teórico.

2.7. Apresentação e Análise de Dados

A análise de conteúdo funciona como uma técnica de investigação que permite «a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação», foi definida por Berelson (citado por Vala, 1986, p.103).

A análise de conteúdo consiste na “explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão desse conteúdo” tendo por base a utilização de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, que permitem chegar a uma interpretação fundamentada das mensagens. Acaba por ser segundo Bardin (2000, p.42), a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência (dedução) de conhecimentos relativos às condições de produção / receção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Vala (1986, p.104) afirma que este processo trata da “desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise”. Assim, a função do investigador será a construção de modelos de análise que permitam inferências sobre uma ou várias dessas condições de produção.

De acordo com Bardin (2000, p.117), os procedimentos inerentes ao processo de análise de conteúdo incluem a definição de categorias através de uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente por reagrupamento”. As categorias são rubricas ou classes que reúnem um conjunto de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo).

Bardin (2000, p.120) refere ainda que a categorização visa “a passagem de dados brutos a dados organizados” e “que uma boa categorização deve suscitar exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade, a fidelidade e a produtividade”.

Neste estudo identificámos nas comunicações dos trabalhos de expressão plástica as unidades de registo que tinham relação com as diferentes categorias. Para tal organizamos gráficos de análise das criações e comunicações de cada grupo.

Neste capítulo proceder-se-á à análise dos dados recolhidos para esta ação-investigação. Tal como referido anteriormente, os dados foram recolhidos mediante a utilização de três instrumentos: observação dos trabalhos individuais e coletivos dos alunos, entrevistas e inquéritos por questionário. Após a organização de todo o material recolhido daremos ênfase à análise e interpretação de dados. Para melhor compreensão de leitura, a análise será organizada de categoria em categoria.

Para poder iniciar o ateliê que advém deste estudo foi necessário pedir autorização à direção da instituição escolhida. Previamente a instituição foi contactada e agendaram-nos uma entrevista onde apresentamos a explicação deste estudo. Este pedido foi verbal e ficaram agendados dois dias da semana, durante quatro meses, para elaborar as sessões do ateliê, consultar anexo 4 (Calendarização das Sessões). As atividades proporcionadas foram dirigidas a crianças entre os quatro e os cinco anos, realizaram-se em quinze diferentes sessões para cada grupo, sendo que ocorreram no total trinta sessões. Com este ateliê pretendeu-se que as crianças, através de atividades de expressão plástica, desenvolvessem capacidades emocionais de autoconfiança e auto estima, assim como adquirissem capacidades expressivas comunicativas e plásticas. Por último o aspeto lúdico e o desenvolvimento social foram alvo de grande cuidado e atenção ao longo de todo o estágio.

2.7.1. Dados oriundos das observações

1. Categoria “Desenvolvimento”

“Segundo Jean Piaget o esforço para alcançar o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação dá origem a uma motivação intrínseca na criança para aprender, pelo que, quando novas experiências se encontram potencialmente próximas da sua capacidade de resposta, existem as condições ideais para que a mudança e o desenvolvimento se verifiquem. (...)”

Piaget considerava que o desenvolvimento intelectual era um processo contínuo de assimilação e de acomodação (...).”

Smith, P.; Cowie, H. e Blades, M. (2001, p.389)

Analísámos os diferentes grupos para saber o seu estágio de desenvolvimento segundo a teoria cognitiva de Jean Piaget. Para realizar esta análise retiramos os dados da primeira sessão (realizada nos dias 9 e 10 Maio de 2011) e da nona sessão (realizada nos dias 10 e 11 de Outubro 2011) devido à representação da figura humana nos exercícios propostos.

1.1. Na primeira sessão foi proposto (no segundo exercício) que se desenhasse livremente numa folha em branco. Perante muitos dos desenhos foi possível descobrir em que estágios de desenvolvimento se encontravam estas crianças. O estágio de desenvolvimento de cada criança é possível de ser verificado na observação da posição dos elementos que compõem as figuras humanas e os traços elaborados.



Domingos

Igor

Samuel

Figura 5: Exemplos de desenhos do grupo A, na primeira sessão.

1.1.1. Os desenhos livres que se destacaram no grupo A foram os do Domingos, do Igor e do Samuel:

a) O desenho do Domingos encontra-se no final do estágio da Garatuja (fig.5) em que os traços são desenhados em várias direções principalmente na vertical e horizontal, o espaço na folha é usado ora muito concentrado numa parte da folha ora a ocupar a folha toda. Este desenho indica que esta criança consegue controlar o movimento de todo o braço ao elaborar formas circulares, a cor foi usada para distinguir diferentes

significados. Verificou-se que tal como o Domingos mais duas crianças se encontram na mesma fase de desenvolvimento.

b) Os desenhos do Igor e do Samuel indicam que estas crianças se encontram no estágio Pré-esquemático. No caso do Igor (fig.5) a figura humana é representada sem a diferenciação entre a cabeça e o tronco, o que indica que para ele não é importante haver essa distinção. Esta criança encontra-se na fase inicial do estágio pré-esquemático e existem mais seis crianças com um esquema de desenho semelhante.

c) No desenho do Samuel (fig.5) existe a distinção entre a cabeça e o tronco o que indica que houve um ganho de consciência da existência destas partes no seu corpo. Esse ganho de consciência equivale a dar um significado simbólico ao que representa. Esta criança encontra-se na fase intermédia do estágio pré-esquemático e existem mais duas crianças que o acompanham nas suas descobertas.

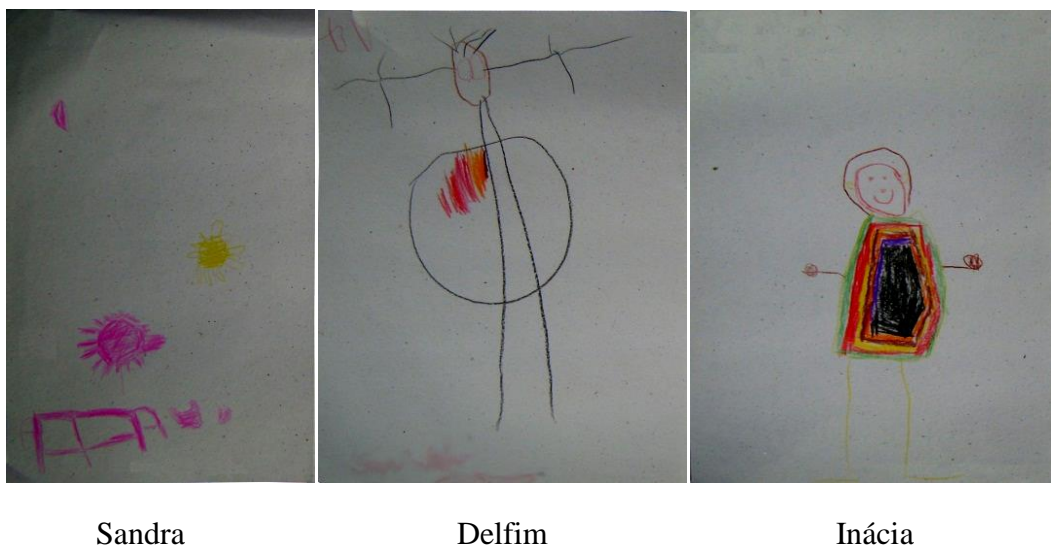


Figura 6: Exemplos de desenhos do grupo B, na primeira sessão.

1.1.2. No segundo exercício, da primeira sessão, verificou-se que o grupo B se encontra maioritariamente num estágio de desenvolvimento mais avançado que o anterior grupo.

a) No estágio Pré-esquemático Intermédio encontram-se cerca de oito crianças. O trabalho da Inácia é um exemplo, uma vez que existe uma clara distinção entre o tronco e a cabeça (fig. 6).

b) No estágio Pré-figurativo Inicial, encontram-se quatro crianças. Verifica-se porém no trabalho do Delfim (fig. 6) que apesar dos membros saírem da cabeça, existe a consciência que no prolongamento dos braços existem mãos com dedos, que foram aqui representados de uma forma esquemática.

c) No estágio da garatuja final encontram-se duas crianças, o trabalho da Sandra no entanto pela sua qualidade expressiva deixa-nos dúvidas se é ou não capaz de representar a figura humana ou se prefere representar flores (fig. 6).

1.1.3. Comentário: Verificou-se no grupo A que o desenvolvimento predominante das crianças encontra-se no estágio Pré-esquemático inicial (fig. 7), em que se representa a figura humana com poucas características, a cabeça e o tronco encontram-se juntos, os braços e as pernas são desenhados com um único traço e partem de uma forma circular. Concluímos com a concretização deste exercício que apesar de se verificar maior facilidade e aptidão para o desenho no grupo B (fig. 7), quem será alvo de maior estímulo visual irá ser o grupo A. O grupo B tem crianças com maior disposição para a concentração, comunicação e a concretização dos exercícios propostos, é um grupo mais desenvolvido no que se refere à capacidade de representar e de comunicar.

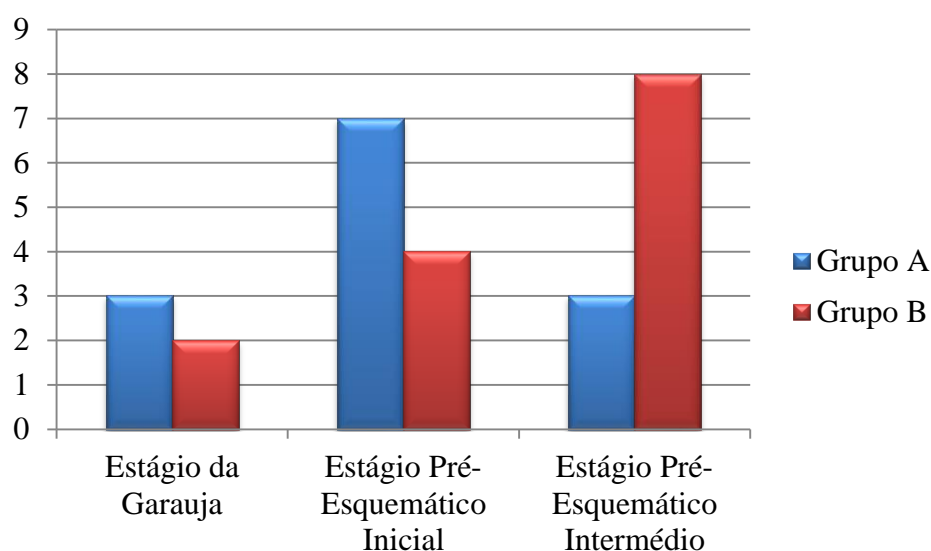


Figura 7: Estágios de Desenvolvimento nos grupos A e B.

1.2. A nona sessão (realizada nos dias 10 e 11 de Outubro de 2011), pertencente ao início da segunda fase do estágio, foi igualmente alvo de análise da evolução do estágio de desenvolvimento, segundo a teoria cognitiva de Jean Piaget, comparativamente com a evolução que foi analisada no primeiro ateliê (realizado nos dias 9 e 10 de Maio). Esta evolução é analisada através dos desenhos das crianças, não pode ser considerada uma análise geral, uma vez que não engloba outras áreas do conhecimento como a expressão oral, o raciocínio matemático, a sociabilidade, entre outras.

1.2.1. No grupo A, verificamos os seguintes fatores:

a) Verificámos, no grupo A, que no desenho de seis crianças (fig. 8) houve uma evolução ligeira na representação da figura humana, encontram-se mais pormenores no rosto, nas mãos, nos pés e no tronco.

b) Duas crianças tiveram uma evolução média, verificada na representação das mãos e dos braços.

c) Três crianças tiveram uma evolução acentuada, passaram do estágio da Garatuja (em que os traços podem ser desenhados com formas circulares) para o estágio pré-esquemático, onde conseguiram representar a figura humana e duas destas crianças distinguiram a cabeça e o tronco nos seus desenhos, temos como exemplo o trabalho do Agostinho (fig. 9).

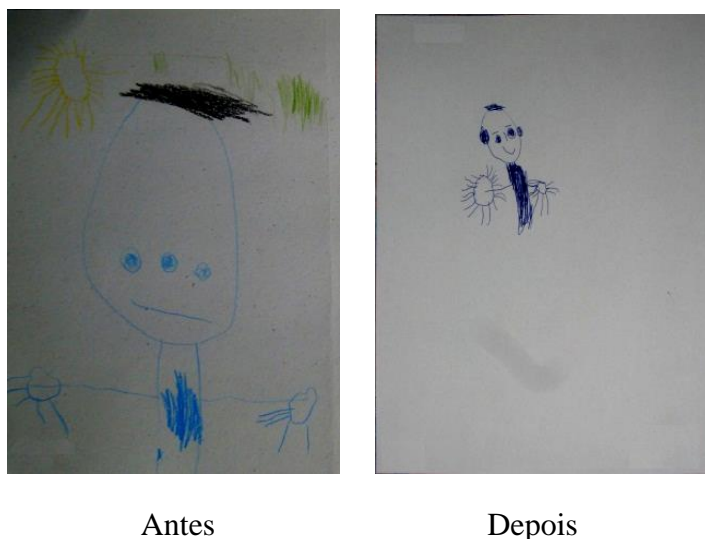


Figura 8: Trabalho do Abel que teve uma evolução ligeira.



Figura 9: Trabalho do Agostinho que teve uma evolução acentuada.

1.2.2. No grupo B observamos os seguintes dados:

a) No desenho de nove crianças (fig. 10) houve uma evolução ligeira na representação da figura humana, encontram-se mais pormenores no rosto, nos braços, nas pernas e no tronco.

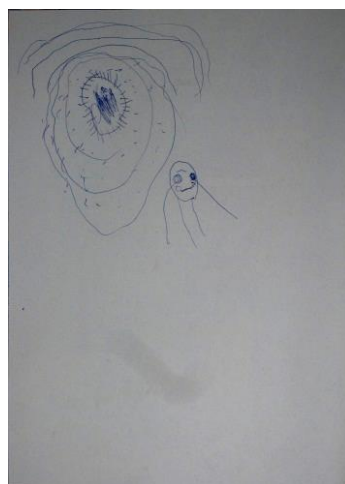
b) Uma criança teve uma evolução média, verificada na representação do tronco e da cabeça.

c) Duas crianças tiveram uma evolução acentuada, apesar de se terem mantido no estágio pré-esquemático, conseguiram ter uma evolução significativa ao representar a figura humana e

distinguiram a cabeça, o tronco e as pernas nos seus desenhos, temos como exemplo o trabalho da Graça (fig. 11).



Antes



Depois

Figura 10: Trabalho da Cacilda que teve uma evolução ligeira.



Antes



Depois

Figura 11: Trabalho da Graça que teve uma evolução acentuada.

1.2.3. Comentário: Em suma pudemos perceber que, algumas crianças, no espaço temporal de cinco meses (entre o início do mês de maio e o início do mês de outubro de 2011) conseguiram ter uma evolução acelerada na capacidade de representar a figura humana e o grupo A foi aquele onde essa evolução foi mais bem-sucedida. As crianças pertencentes ao grupo B, na sua maioria, tiveram uma evolução ligeira (como se pode verificar na fig. 12). Percebemos que na origem desta evolução estiveram diversos fatores, incluindo a visualização de imagens a que o grupo A teve acesso, no entanto esta evolução não abrange um grande número de elementos do grupo A, quando comparado com o grupo B.

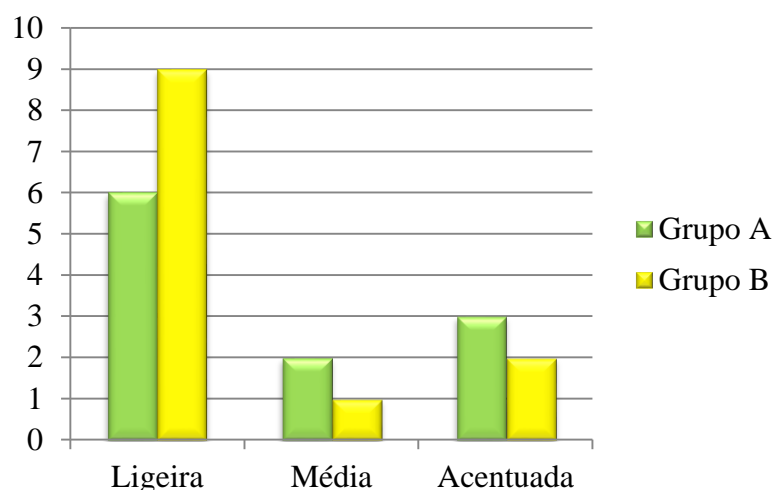


Figura 12: Evolução dos Estágios de Desenvolvimento nos grupos A e B.

2. Categoria “Comunicação do trabalho efetuado”

“O desenvolvimento da inteligência emocional traz benefícios, um dos mais visíveis é verificado no trabalho em equipa, onde a comunicação é aberta, ou seja não há medos em falar. Existe a cooperação e a sinceridade, assim como a capacidade de falar e de ouvir.”

Goleman (1996, p.283)

2.1. Na primeira sessão (realizada nos dias 9 e 10 de Maio de 2011) foi pedido, perante a representação de uma forma, que se criasse um desenho a partir dela. Enquanto estavam a desenhar foram feitas perguntas às crianças com a intenção de estas desenvolverem a comunicação das suas criações. Ao questionar as crianças sobre o que tinham representado nos seus trabalhos verificamos que para o grupo B, que não teve acesso às imagens, as descrições dos seus trabalhos foram mais pormenorizadas, originais e justificadas, ver anexo 1. Concluimos que o grupo B de um modo geral foi mais comunicativo que o grupo A que teve acesso às imagens.

2.2. Na sexta sessão (realizada nos dias 14 e 27 junho de 2011) o segundo exercício consistiu em colocar sobre uma peça de barro húmido vários elementos de modo a decorar a peça e a construir um trabalho sem recorrer a materiais riscadores. Foram utilizados vários materiais para decorar, entre os quais tivemos pedras, lãs, folhas secas, pedaços de cortiça e sementes.

No final deste exercício questionamos cada criança acerca do que tinha feito e apesar de muitas crianças não saberem nomear os seus trabalhos, referiram que gostaram deste género de atividade. Verificamos mais uma vez que as respostas mais elaboradas surgiram no grupo B que não teve acesso às imagens, ver anexo 1.

3. Categoria “Criatividade”

“A criatividade surge das revelações da existência, que a consciência apreende, ser-se criativo exige uma abundante memória de factos, memória de aptidões, memória de trabalho, elevada capacidade de raciocínio e capacidade de comunicação de várias linguagens. Existem influências entre a existência, a consciência e a criatividade.”

Damásio (1999, p.359)

3.1. No primeiro exercício proposto, na primeira sessão, não houve a condicionante das crianças se basearem na história para desenharem, houve antes a liberdade de desenhar o que queriam ou o que mais gostaram na história.

No primeiro desenho livre, nas folhas de trabalho foi colocado previamente o desenho de uma forma geométrica colorida, o desenho das crianças teria que ser feito à volta desse outro desenho.

3.1.1. No grupo A, neste primeiro trabalho de expressão plástica proposto, destacam-se os trabalhos do Joaquim, da Serafina e da Palmira. Os trabalhos foram executados de forma diferente:

a) A transformação e apropriação da forma previamente desenhada foi conseguida no trabalho da Palmira (fig. 13), as outras duas crianças entenderam a atividade proposta de modo diferente. Ao abordar a Palmira sobre o que tinha representado explicou-nos que desenhou um balão. Houve três crianças que, tal como, a Palmira apropriaram-se da forma e transformaram-na.

b) No caso da Serafina, houve uma liberdade criativa à volta da forma e percebe-se pela explicação que deu do seu desenho, que houve uma enorme empatia com o trabalho que estava a concretizar e com a forma escolhida para o seu trabalho (fig. 13). A Serafina explicou que desenhou o Ballet. No seu trabalho as figuras desenhadas rodeiam a forma circular amarela e estão representadas com um sorriso, percebe-se através deste último fator que esta criança sentiu empatia com o exercício proposto. Relativamente à temática escolhida, a dança do ballet, indica que existe uma interação harmoniosa entre as suas memórias, emoções e forma de representar. Notou-se nesta criança uma alegria contagiante e um prazer pela forma enquanto esteve a elaborar o seu trabalho. Em suma verificou-se que

houve sete crianças que tal como a Serafina criaram representações ligadas a memórias afetivas.

c) No caso do Joaquim ver figura 11, houve alguma dificuldade em perceber o que podia ser feito, esta criança é o caso extremo da sensação de não se perceber e de representar algo para agradar ao adulto, ao perguntarmos-lhe o que tinha representado explicou-nos que tinha desenhado mais círculos. Houve quatro crianças que tal como o Joaquim optaram por representar mais formas geométricas.



Joaquim



Palmira



Serafina

Figura 13: Exemplos dos desenhos do grupo A, no primeiro exercício.

3.1.2. Perante a proposta do desenho livre em torno de uma forma, no grupo B, notamos os seguintes resultados:

- a) Houve três crianças que criaram formas idênticas, como se pode verificar no trabalho da Isaura (fig. 14).
- b) Noutra variante deste exercício houve quatro crianças que desenharam em torno da forma, um dos exemplos mais marcantes foi o desenho da Marília, (fig. 14), que apesar de repetir o desenho da forma escolhida, quis desenharmos um dos animais que mais gosta, o gato, que neste desenho aparece com um largo sorriso, indicador de memórias agradáveis.
- c) No grupo B, a apropriação da forma foi alvo de uma maior compreensão, tendo um total de sete crianças, a concretizarem desenhos em que as formas ganham vida e interagem com os desenhos criados (ver fig. 15), exemplo disso é o trabalho da Josefina (fig. 14), que explicou ter desenhado uma abelha e uma mosca.



Isaura



Marília



Josefina

Figura 14: Exemplos dos desenhos do grupo B, no primeiro exercício.

3.1.3. Ao observar os desenhos dos diferentes grupos percebemos que no grupo B, as crianças representaram com mais pormenores e imaginação, como é o caso do trabalho da Josefina. Relativamente à influência das imagens na criatividade dos trabalhos de expressão plástica, o grupo B (que não teve acesso às imagens) foi o grupo que teve maior número de crianças que conseguiram apropriar-se da forma (ver fig. 15).

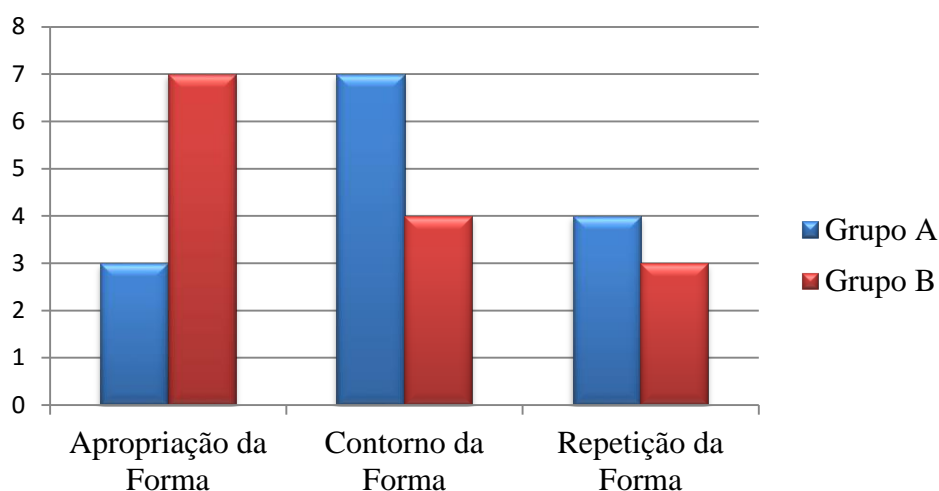


Figura 15: Compreensão e execução do exercício proposto na primeira sessão.

3.2. Na décima primeira sessão utilizamos as canetas de feltro e folhas de papel que previamente continham a pintura de uma mancha de diferentes cores (vermelha, azul e amarela). O exercício proposto consistiu em desenhar e colorir à volta da mancha.

3.2.1. No grupo C, que teve acesso às imagens do livro, verificámos as seguintes características:

a) Cinco crianças deram significado à mancha existente na folha de papel.

b) Por outro lado três crianças conseguiram transformar a mancha (ver trabalho da Marília, fig. 16).

c) Apenas uma criança ignorou a “mancha” (ver trabalho do Ulisses, fig. 16).



Marília



Ulisses

Figura 16: Diferentes interpretações da “mancha” no grupo C.

3.2.2. No grupo D (que não teve acesso às imagens) ao abordar as crianças acerca das suas criações, verificamos os seguintes resultados:

a) Houve oito crianças que deram significado à mancha existente na folha de papel.

b) Por outro lado quatro crianças conseguiram transformar a mancha (ver trabalho do Dário, fig.17).

c) Uma criança criou desenhos à volta da “mancha” (ver trabalho do Igor, figura 17).



Dário



Igor

Figura 17: Diferentes interpretações da “mancha” no grupo D.

3.2.3. Percebemos que na décima primeira sessão a expressão criativa ganha maior receptividade no grupo D, que não teve acesso às imagens (ver fig. 18).

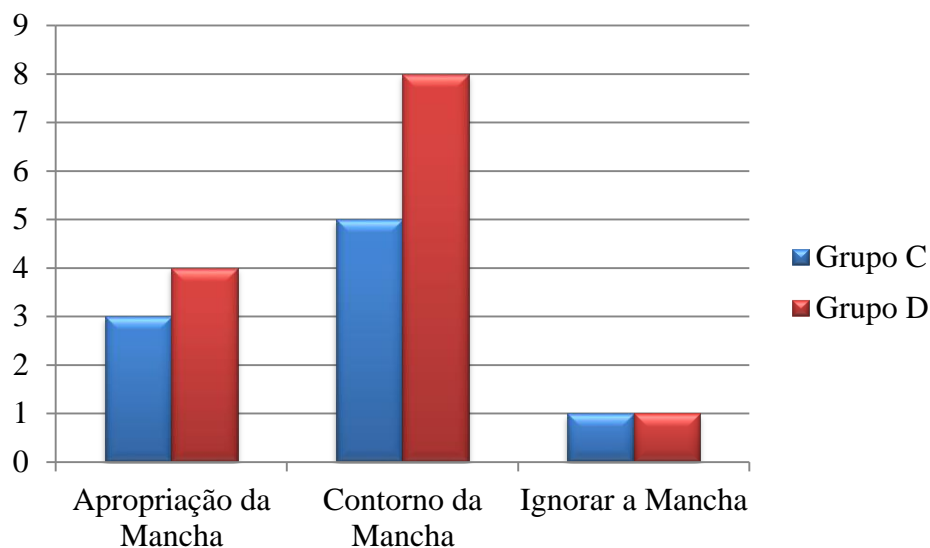


Figura 18: Compreensão e execução do exercício proposto na décima primeira sessão.

4. Categoria “Expressão de Sentimentos”

“Expressar-se é tornar-se vulcão. Etimologicamente é expulsar, exteriorizar sensações, sentimentos, um conjunto de factos emotivos. Expressar-se significa realizar um ato, que não é ditado, nem controlado pela razão.”

Stern, citado por Gonçalves (p.19 1991)

4.1. Na nona sessão os exercícios propostos foram os de representar sentimentos alusivos a exemplos contidos na história. Nesta atividade houve os objetivos de exprimir sentimentos de fúria e de raiva no primeiro desenho e exprimir a sensação de alegria e libertação no segundo desenho. Para conseguir esses objetivos foi necessário explicar muito bem o que são esses sentimentos. Para o grupo C recorreremos à visualização das imagens do livro (ver anexo 2) e para o grupo D recorreremos à teatralização dessas sensações.

4.1.1. No grupo C verificamos os seguintes resultados:

Apenas cinco crianças entenderam os exercícios propostos e conseguiram representar os sentimentos. Foi possível fazer essa observação porque notam-se diferenças entre o primeiro e o segundo desenho. A capacidade de associar simbolicamente a representação do sorriso à alegria e a representação de um rosto zangado ao sentimento de raiva transmite-nos, que existe, um ganho de consciência na compreensão destes sentimentos. No trabalho do

Graciano (fig. 19), no segundo desenho para além de ter desenhado uma figura a sorrir, também desenhou outra figura ao lado a sorrir, o que poderá indicar que a sensação de alegria para esta criança está associada ao convívio com o outro.



Primeiro Desenho

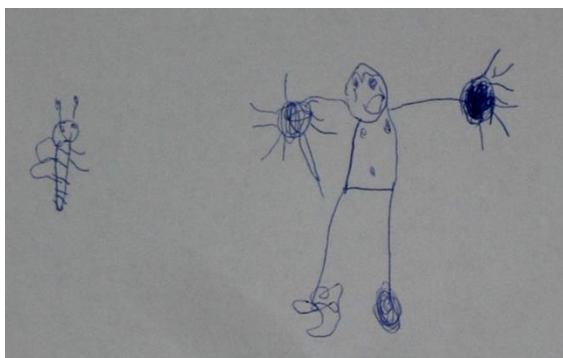


Segundo Desenho

Figura 19: Trabalho do Graciano.

4.1.2. No grupo D verificamos os seguintes resultados:

Apenas três crianças entenderam os exercícios propostos e conseguiram representar os sentimentos sugeridos. Temos como exemplo o trabalho da Iolanda (fig.20), no segundo desenho a figura representada tem um véu e um coração por cima, o que nos pode indicar que o sentimento de alegria está associado ao sonho de concretizar um casamento. Quatro crianças representaram apenas o sentimento de raiva e uma criança representou o sentimento de alegria. As restantes crianças não representaram os sentimentos pedidos.



Primeiro Desenho



Segundo Desenho

Figura 20: Trabalho da Iolanda.

5. Categoria “Conceito de Amizade”

“A inteligência interpessoal é aquela que se distingue das outras pela capacidade de se compreender as outras pessoas, e o que as motiva a cooperar com os outros. Esta é verificada nas pessoas com uma enorme capacidade de empatia, e como tendo um lado sociável muito visível. (...) A inteligência interpessoal capacita a pessoa para o entendimento do outro, para perceber as distinções, os contrastes dos seus estados de ânimo, de temperamento, de motivação e de intenção. Esta inteligência permite que a pessoa perceba as intenções desejos de outras pessoas mesmo quando elas os escondem, é intuitiva e permite o entendimento de outra linguagem baseada na atitude do outro.”

Gardner (1995, p.27)

5.1. Na segunda sessão foi pedido que se representasse o melhor amigo.

5.1.1. No grupo A observamos os seguintes resultados, na escolha do tema:

- a) Duas crianças escolheram representar-se.
- b) Três crianças representaram as imagens que tinham observado no livro e os seus amigos,
- c) Apenas uma criança representou somente as personagens da história.
- d) Houve seis crianças que representaram os amigos e familiares.
- e) Uma criança disse que representou o que mais se assemelhava ao que tinha feito (ver fig. 21).

5.1.2. No grupo B observamos os seguintes resultados, na escolha do tema:

a) Nove crianças escolheram representar-se a si mesmas e aos amigos.

b) Uma criança representou-se a si própria.

c) O Graciano não explicou o que tinha representado e referiu que não tinha amigos (ver fig. 21). Neste caso esta atividade funcionou como um ganhar de consciência ou seja as emoções mais difíceis tiveram oportunidade de se tornarem conscientes. A abordagem a esta criança passou a basear-se no diálogo e na compreensão de modo a manter a comunicação aberta e a trabalhar a emoção da ira.

5.1.3. Comentários:

Em conclusão verificou-se no grupo A, que existem nove crianças que têm bem definido o conceito de amizade, inclusive houve três crianças que transportaram para o núcleo familiar essa noção. Percebemos deste modo que há um desenvolvimento emocional nestas nove crianças, que revela maturidade, harmonia, segurança emocional e consciência de sentimentos intrínsecos. Em contrapartida os temas representados no grupo B não incluem apenas a representação dos amigos, existe também a representação de si próprios. Pudemos deduzir que perante a ausência de imagens a criança foca-se mais em si do que nas sugestões que lhe são feitas, é como se o egocentrismo tivesse maior importância e escondesse a importância do outro.

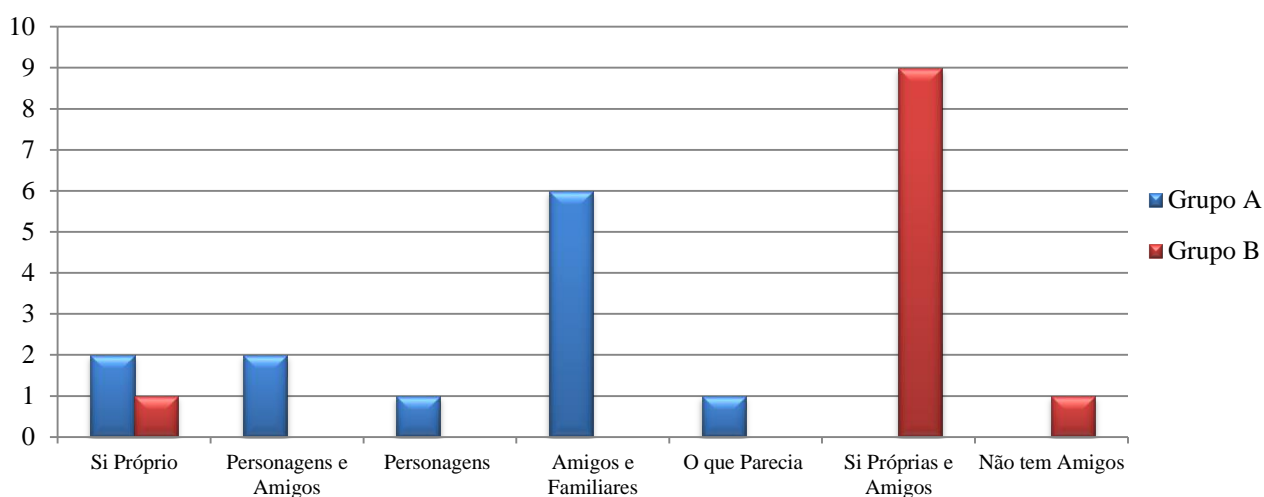


Figura 21: Temas representados na segunda sessão.

6. Categoria “Vínculos familiares”

“Algumas das experiências mais intensas e significativas da vida resultam das relações familiares (...) As famílias têm variado muito em tamanho e composição, mas em toda a parte os indivíduos sentem uma intimidade especial com os seus familiares com quem interagem mais vezes do que com as pessoas alheias à família. (...) Dado que a família é o nosso primeiro e sob muitos aspetos o nosso ambiente social mais importante, a qualidade de vida de uma pessoa depende muito de ela ter conseguido tornar agradável a interação com os familiares (...)”

Csikszentmihalyi (2002, p.238)

6.1. Na terceira sessão em ambos os grupos foi pedido que se representasse a família, com os objetivos de conhecer melhor cada criança e perceber com que membro familiar existe maior ligação.

6.1.1. No grupo A, relativamente aos temas, houve os seguintes resultados:

- a) Dez crianças representaram memórias familiares agradáveis de acordo com o tema do livro, desde brincadeiras, passeios e ações rotineiras.
- b) Uma criança representou uma memória desagradável e explicou que enquanto está a brincar tem um “dodói” a brincar.
- c) Duas crianças representaram personagens parecidas às que estão impressas no verso dos cartões (estes tinham imagens alusivas ao carnaval foi um material reutilizado para esta sessão).
- d) Uma criança escolheu representar o que mais lhe agrada, pintou um arco-íris.

6.1.2. No grupo B no que se refere aos temas abordados houve as seguintes observações:

- a) Nove elementos optaram por representar memórias agradáveis vividas em família. Destes nove elementos destacam-se duas crianças que consideraram um amigo como sendo um familiar.
- b) Houve duas crianças que representaram o que mais gostam.
- c) Destacamos o trabalho de um menino que representou-se a si mesmo e referiu que na sua pintura estava ele quando era bebé e como é atualmente a jogar à bola. Um aspeto curioso nesta criança é que apesar de ainda se encontrar numa fase “egocentrista”, própria da sua idade, tem consciência da sua evolução de uma fase em que era “bebé” para outra fase em que é crescido e tem a autonomia para jogar à bola.
- d) Uma criança representou um cão, podemos pressupor que para esta criança o conceito de família abrange o seu animal de estimação.

6.1.3. Comentário:

Concluimos com esta análise que no grupo A existem dez crianças que têm vínculos a elementos da família, sendo que a mãe tem maior ligação para cinco destas crianças. Outras quatro crianças não revelaram as suas ligações, desenharam o que quiseram (ver fig. 22). No grupo B nenhuma criança referiu o pai e no grupo A duas crianças referiram-no nas suas pinturas.

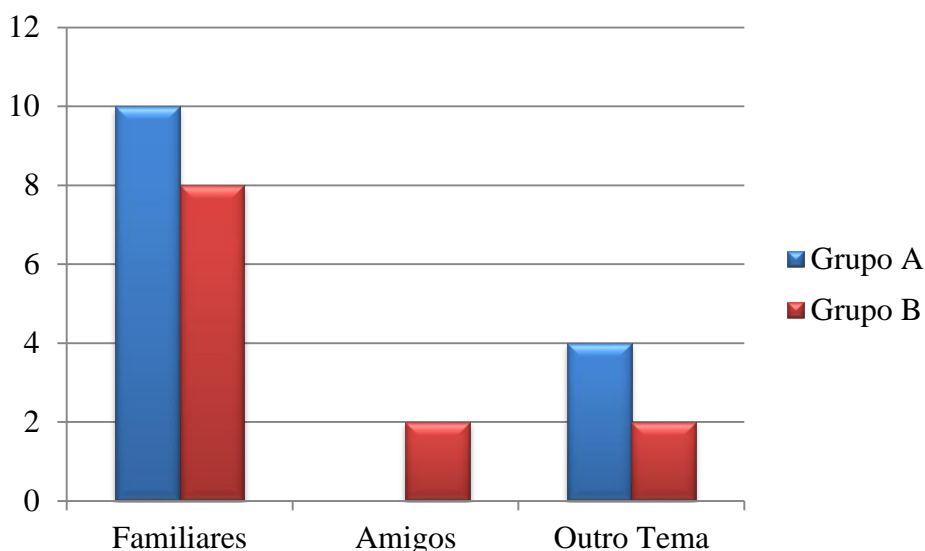


Figura 22: Temas representados na terceira sessão.

6.2. Na décima quarta sessão os materiais disponíveis foram o barro e as palhinhas coloridas. O exercício proposto consistiu em executar um trabalho para oferecer a um elemento da família. Nesta atividade houve o objetivo de novamente perceber as ligações afetivas que cada criança tinha para com a sua família, perceber se havia apenas um membro ou mais na família a que a criança estaria ligada.

6.2.1. No grupo C explicamos às crianças que poderiam fazer um presente para dar a um familiar, perguntamos a cada criança o que poderia ser, algumas crianças responderam “Eu”, outras disseram que queriam representar uma das personagens da história. Neste grupo fizemos as seguintes observações:

- a) Cinco crianças quiseram oferecer o seu trabalho à mãe.
- b) Duas crianças escolheram o pai.
- c) Uma criança pediu para oferecer o seu trabalho ao irmão.
- d) Uma outra criança quis oferecer ao pai e à mãe.
- e) Uma criança quis oferecer-nos o seu trabalho (ver fig. 23).

6.2.2. No grupo D observamos as seguintes alíneas:

- a) Seis crianças quiseram oferecer o seu trabalho à mãe.
- b) Três crianças ofereceram o seu trabalho ao pai.
- c) Cinco crianças pediram para oferecer o seu trabalho aos irmãos.
- d) Uma criança quis oferecer ao pai e à mãe.
- e) Outra criança quis oferecer à mãe e à avó.
- f) Duas crianças quiseram dar aos primos.

6.2.3. Comentários:

Em suma, no grupo D, perante a proposta de oferecer o trabalho a um elemento da família, percebemos que a ligação com os irmãos é mais frequente do que no grupo C. Verificamos também que para ambos os grupos a mãe é o elemento mais importante na família.

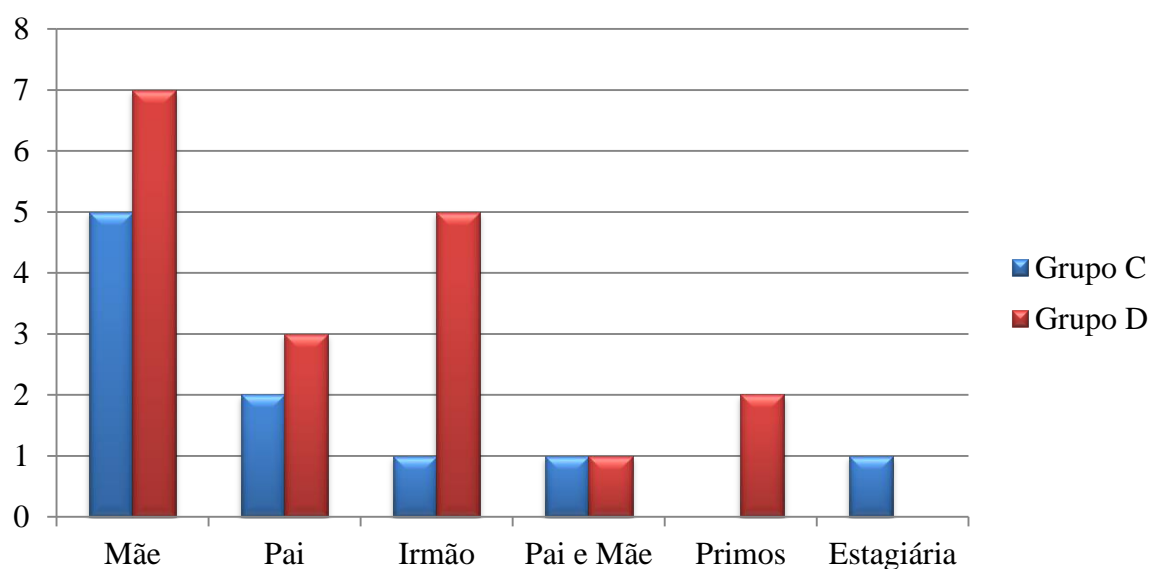


Figura 23: Escolha do elemento na família a que se quis oferecer o trabalho.

7. Categoria “Relação com a mãe”

“Nas dificuldades com a aritmética, é importante saber como a criança se relaciona com a mãe, e caso essa relação não seja boa, o educador pode ajudar a melhorar a relação entre mãe e filho. (...) As crianças não podem aprender como se estabelecem relações com o mundo, sem antes saberem relacionar-se com as pessoas.”

João dos Santos (2000, p.291)

7.1. Na sétima sessão foi utilizado o barro vermelho e teques (objetos que servem para manipular o barro). Foi proposto manipular uma porção de barro de modo a criar um objeto. Nesta sessão foi pedido para se representar um tema alusivo à história “O Bebê”, foi proposto às crianças que representassem as atividades que a personagem principal da história iria fazer com a sua mãe e as outras personagens da história, ver anexo 2. Um dos objetivos presentes nesta sessão foi o de fazer com que as crianças expressassem a relação que têm com a mãe de modo a tornar consciente essa relação quer ela seja positiva ou negativa.

7.1.1. No grupo A perante o tema pedido, observamos os seguintes resultados:

a) Quatro crianças escolheram representar a mãe, o caso que nos despertou maior interesse foi o da Elvira que explicou que representou a mãe e ela dentro da barriga da mãe, essa escolha remete-nos para o facto de esta criança ter noção do que é o aconchego materno, a compreensão da história contada e da sua realidade (fig. 24).

b) Por outro lado houve duas crianças que não quiseram representar a mãe, o caso que nos despertou maior cuidado foi o do Sansão ao referir que os meninos estavam a brincar e que ele não sabe brincar. Trata-se de uma criança que mostra dificuldades em ser mais sociável, uma vez que a sua forma de interagir é mais agressiva do que pacífica.



Figura 24: Trabalho da Elvira.

7.1.2. No grupo B, as crianças também mostraram estar entusiasmadas, no entanto o controlo da disciplina e do barulho foi mais difícil de gerir, talvez pela quantidade de elementos presentes na sessão (catorze crianças no grupo B em vez de nove crianças como ocorreu no grupo A) e pela não visualização das imagens do livro. Perante os trabalhos e as perguntas efetuadas retivemos as seguintes observações:

a) Perante o tema de representar a mãe, todas as crianças decidiram essa opção, o caso que nos despertou maior atenção foi o do Martinho, que em vez de dizer que representou a mãe da história, disse que representou a sua mãe. Numa segunda abordagem esta criança explicou que tinha representado: “O bebé ao colo da mama.” Deste modo verificamos que as memórias da criança estão focadas em momentos afetivos (fig. 25).

b) Verificou-se que, a escolha do tema teve duas variantes:

– A primeira foi a de aproveitar o tema da história e acrescentar temas livres, houve onze crianças que procederam desse modo.

– A segunda variante foi a de representar a sua própria mãe e de expressar as ações vividas com ela, houve três crianças que escolheram esta via.

c) Por algumas vezes abordámos as crianças com o fim de saber se havia alterações no tema que estavam a representar, houve onze crianças onde se verifica uma mudança e quatro crianças em que o tema permanece inalterável.



Figura 25: Trabalho do Martinho.

8. Categoria “Manipulação do Material”

“Quando a liberdade de expressão é incentivada, a criança tem a liberdade de evoluir para a criação artística, não está presa à perfeição ou às exigências das técnicas, está antes em equilíbrio entre o como faz e o prazer de fazer. Desta forma é importante concentrar as atenções no ser humano e não no aperfeiçoamento do uso dos materiais, nem no desenvolvimento das técnicas. Importa antes despertar a curiosidade e vontade de se expressar, para que deste modo, haja a necessidade de pedir mais informações e conhecimentos sobre o uso dos materiais e concretização das técnicas.”

Maria Montessori, citada por Sousa (2003, p.194)

8.1. Subcategoria “Manipulação do Barro”

8.1.1. Na segunda sessão foi pedido que se manipulasse o barro.

a) Para o grupo A, (que teve acesso às imagens) verificaram-se os seguintes fatores:

- O Samuel foi o único que criou uma peça e colocou-a na mesa numa posição vertical concebendo assim uma peça de barro em vulto redondo (fig. 26).
- Cerca de oito crianças, conceberam os seus trabalhos espalhando o barro de encontro à mesa, como é o caso do Romeu (fig. 26).
- Houve quatro crianças que não conseguiram manipular este material de modo a dar-lhe uma forma perceptível, exemplo disso foi o trabalho da Cacilda (fig. 26). Ao abordar a Cacilda acerca da concretização desta atividade apercebemo-nos que se sentia insegura, por diversas vezes disse que não sabia como fazer, deste modo foi-lhe explicado com todo o cuidado que não era importante o resultado e que este material podia ser usado para brincar, referiu-se o trabalho que alguns colegas estavam a executar, para que o seu receio desaparecesse. No início da atividade, esta criança ficou observando os seus colegas e manipulando de forma vagarosa o material, só ao final de algumas abordagens ao seu trabalho é que ganhou confiança e encontrou a sua maneira de mexer no barro, mais tarde explicou-nos que tinha feito a lama e uma pedra, no final da atividade disse que tinha representado “A mãe, o pai e o mano.”



Cacilda



Romeu



Samuel

Figura 26: Exemplos de trabalhos do grupo A.

b) No grupo B relativamente à apropriação do material apresentado, ver figura 28, verificamos os seguintes fatores:

- Duas crianças criaram trabalhos onde é notável a dificuldade em manipular o barro, temos como exemplo o trabalho do Graciano (fig. 27).
- Sete crianças incluindo a Josefina (fig. 27), conseguiram moldar o barro e criar as suas figuras preferidas, no entanto, colocaram este material em posição horizontal de encontro à mesa.
- Apenas duas crianças verticalizaram as suas criações, temos como exemplo o trabalho da Sara (fig. 27).



Graciano



Josefina



Sara

Figura 27: Exemplos de trabalhos do grupo B.

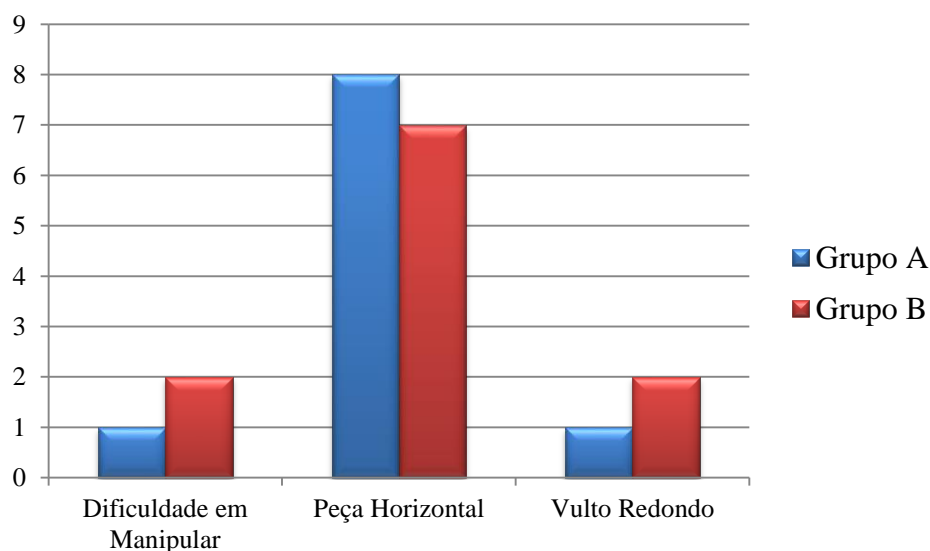


Figura 28: Verificação da facilidade em manipular o barro na segunda sessão.

8.1.2. Na sétima sessão também foi utilizado o material de barro.

a) Nos trabalhos do grupo A relativamente à forma verificamos os seguintes resultados:

- Quatro crianças criaram verticalmente os seus trabalhos.
- Duas crianças construíram os seus trabalhos com a ajuda da superfície da mesa.
- Quatro crianças espalmaram o barro de encontro à superfície da mesa (ver fig. 29).

b) No grupo B houve os seguintes resultados:

- Apenas uma criança criou verticalmente o seu trabalho.
- As restantes crianças construíram os seus trabalhos de encontro à superfície da mesa, de forma horizontal.

c) Comentários:

Verificamos, na figura 29, que no grupo A houve um maior número de crianças a conseguirem facilmente manipular o barro em comparação com o grupo B em que apenas uma criança o conseguiu.

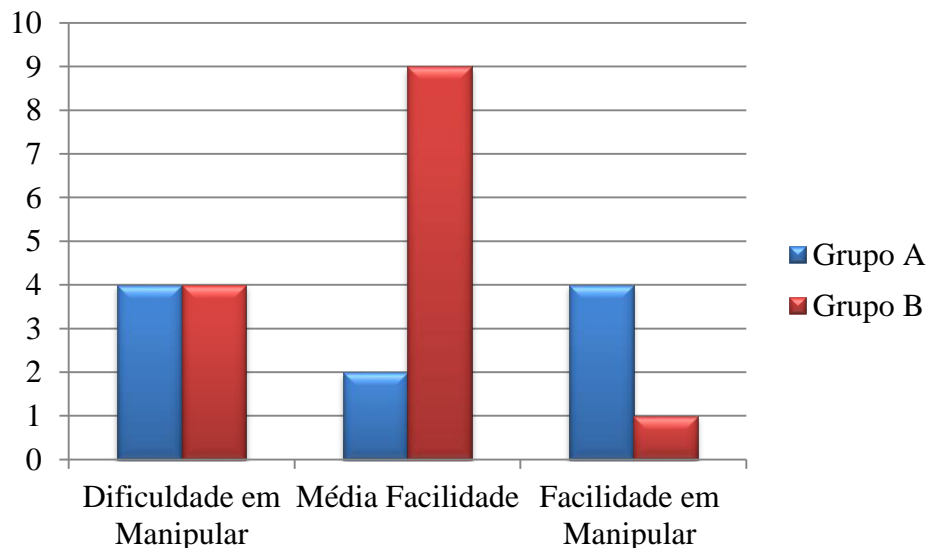


Figura 29: Verificação da facilidade em manipular o barro na sétima sessão.

8.1.3. Na décima segunda sessão o material utilizado foi o barro de várias cores desde a cor verde, vermelha, azul, preta e amarela. O exercício proposto consistiu em criar uma figura que seja a representação de um “Monstro Amigo” inspirado numa personagem descrita na história “Leonardo O Monstro Terrível”, ver anexo 2, mais tarde propôs-se oferecer o trabalho ao melhor amigo no Jardim de Infância.

a) Relativamente à manipulação do barro, no grupo C (que teve acesso às imagens), constatamos os seguintes fatores:

- Nove crianças conseguiram fazer trabalhos figurativos, as restantes fizeram trabalhos abstratos (ver fig. 30).
- Apenas três crianças misturaram as diferentes cores do barro, as restantes não.
- Houve quatro crianças que fizeram trabalhos em três dimensões, conseguindo obter uma figura em vulto redondo e outras fizeram trabalhos em duas dimensões.

b) No grupo D (que não teve acesso às imagens) obtivemos os seguintes resultados:

- Nove crianças conseguiram fazer trabalhos figurativos, as restantes fizeram trabalhos abstratos.
- Duas crianças misturaram as diferentes cores do barro.
- Oito crianças fizeram trabalhos em três dimensões, conseguindo obter uma figura em vulto redondo e as restantes fizeram trabalhos em duas dimensões (ver fig. 30).

c) Comentários:

Analizamos os dados da décima segunda sessão (fig. 30), nesta houve o mesmo número de crianças em ambos os grupos (cerca de treze crianças). Podemos salientar que no grupo D houve um maior número de crianças a verticalizar os seus trabalhos, tornando-os peças de vulto redondo. Em ambos os grupos houve nove crianças a executarem trabalhos figurativos. Relativamente à mistura das diferentes cores de barro verificamos novamente valores quase iguais (no grupo C três crianças misturaram as diferentes cores, no grupo D duas)

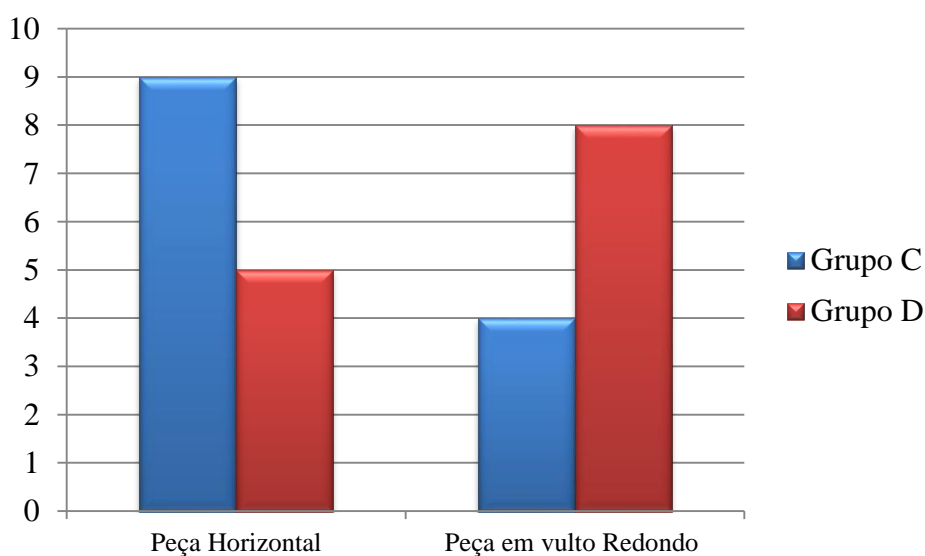


Figura 30: Verificação da facilidade em manipular o barro na décima segunda sessão.

8.1.4. Na décima quarta sessão os materiais disponíveis foram o barro e as palhinhas coloridas. O exercício proposto consistiu em executar um trabalho para oferecer a um elemento da família.

a) No grupo C relativamente à forma, verificamos que apenas três crianças realizaram um trabalho figurativo, como podemos observar no trabalho do Pascoal (fig. 31), as restantes crianças optaram por construir trabalhos abstratos, talvez devido às características dos materiais disponíveis.



Pascoal



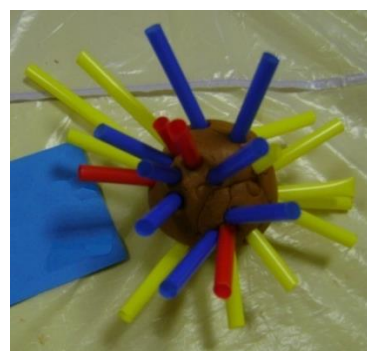
Amadeu

Figura 31: Diferentes trabalhos no grupo C.

b) No grupo D relativamente à forma, verificamos que igualmente três crianças realizaram um trabalho figurativo, como podemos observar no trabalho da Iolanda (figura 32).



Iolanda



Dário

Figura 32: Diferentes Trabalhos no grupo D.

8.1.4. Na décima quinta sessão contamos a história “Sonho de Neve”. Os materiais disponíveis para o trabalho foram as formas circulares e planas de barro, as esferográficas, as tintas do tipo guache, recipientes com água e pincéis. O exercício proposto, numa primeira fase, consistiu em desenhar sobre uma placa de barro o presente que se queria receber e numa segunda fase, foi pedido que se pintasse o desenho realizado.

a) No grupo C (que teve acesso às imagens) relativamente ao desenho, podemos observar as seguintes características:

- Oito crianças desenharam elementos figurativos.
- Três crianças desenharam sob a forma riscos e círculos (ver fig. 33).

b) No grupo D (que não teve acesso às imagens) podemos observar as seguintes características:

- Dez crianças desenharam elementos figurativos.
- Seis crianças desenharam sob a forma riscos e círculos.

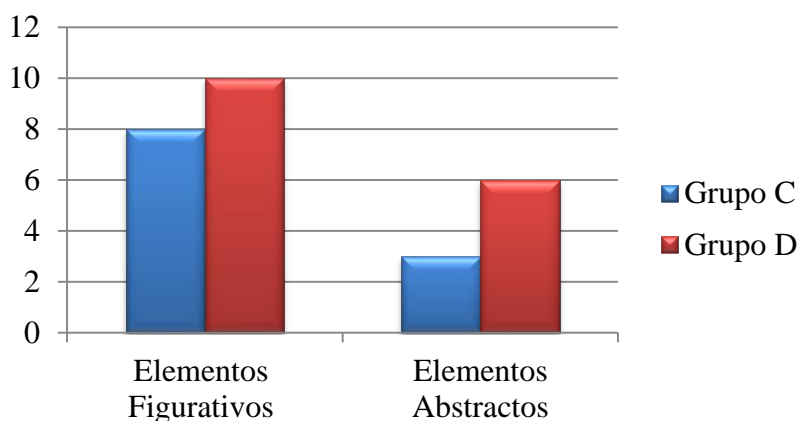


Figura 33: Diferentes elementos desenhados na décima quinta sessão.

8.2. Subcategoria “Manipulação de Tintas”

8.2.1. Na terceira sessão o exercício consistiu em pintar livremente com pincéis e tintas sobre a superfície de um cartão.

a) Ao analisarmos a manipulação dos materiais, percebemos os seguintes resultados no grupo A:

- A manipulação do pincel e da tinta de forma a conceber uma representação figurativa foi conseguida por cinco crianças (ver fig. 34).
- Seis crianças criaram uma representação próxima da figurativa e recorreram à pintura em mancha.
- Três crianças pintaram enormes manchas.

b) No grupo B verificaram-se os seguintes resultados:

- Relativamente à capacidade de representar figuras, três crianças conseguiram estruturar os seus trabalhos dando pinceladas perceptíveis a cada figura, entre estas crianças encontramos a Marília.
- Numa fase intermediária entre o figurativo e a representação de manchas encontram-se sete crianças.
- Neste grupo houve duas crianças que representaram as suas temáticas com manchas (ver fig. 34).

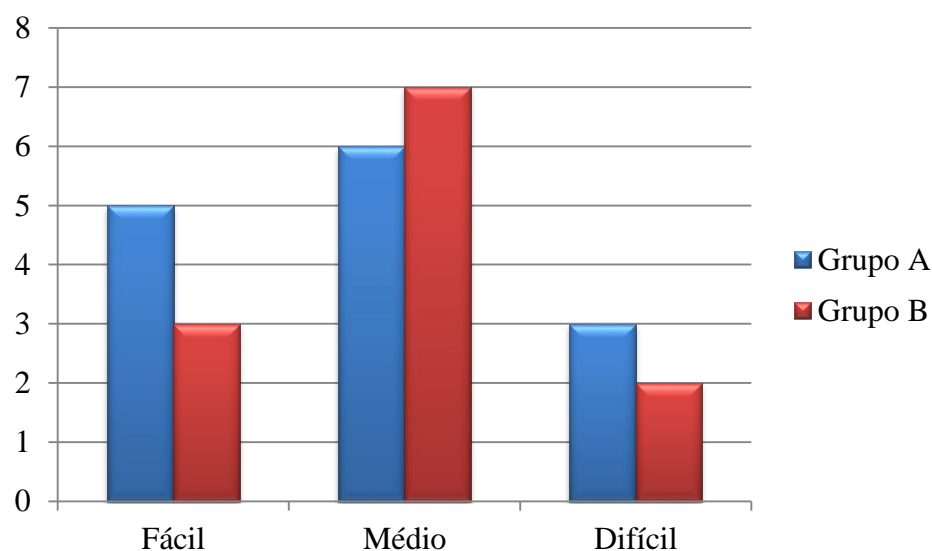


Figura 34: Verificação da facilidade em manipular pincéis e tintas.

8.2.2. Na décima quinta sessão o exercício proposto, na segunda fase, foi o de pintar sobre o desenho anteriormente realizado.

a) Relativamente à correta utilização das tintas no grupo C, que teve acesso às imagens, percebemos os seguintes resultados:

- Seis crianças não conseguiram terminar o seu trabalho sem misturar todas as cores (ver fig. 37), como podemos observar no trabalho do Graciano (Fig. 35).
- Por outro lado cinco crianças conseguiram manter alguns dos tons de cor originais.



Agostinho



Graciano

Figura 35: Diferentes Trabalhos no Grupo C.

b) No grupo D verificamos os seguintes resultados:

- Duas crianças não conseguiram terminar o seu trabalho sem misturar todas as cores (ver fig. 37).
- Quatro crianças conseguiram manter alguns dos tons de cor originais.
- Nove crianças utilizaram as diferentes cores de tintas sem as misturarem como pudemos observar no trabalho do Dário (fig. 36).



Deolinda



Dário

Figura 36: Diferentes trabalhos no grupo D.

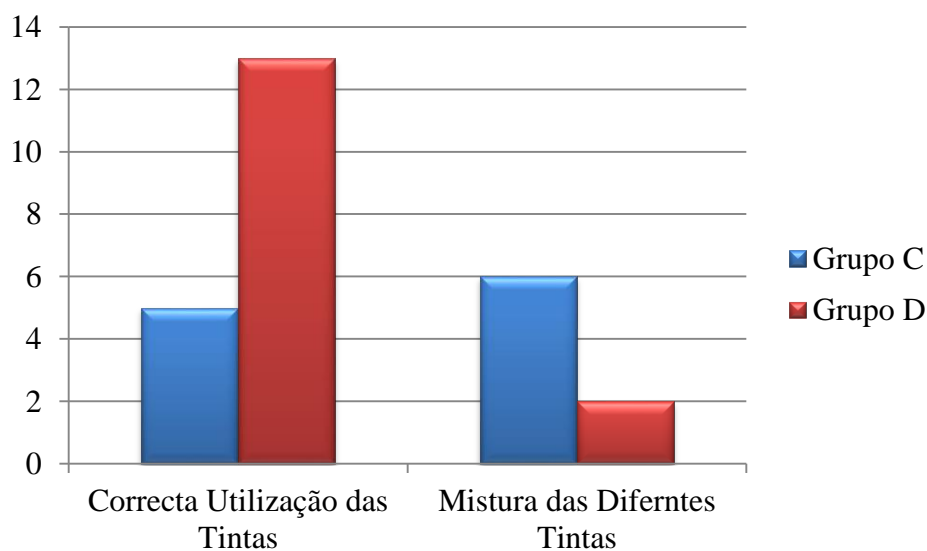


Figura 37: Verificação da utilização das diferentes tintas na décima quinta sessão.

8.3. Subcategoria “Manipulação de diversos materiais utilizados em colagens”

8.3.1. Na quarta sessão realizaram-se colagens, o exercício consistiu em colocar numa superfície aderente vários elementos (pedras, lãs, folhas secas, papeis cortados e rasgados) de modo a construir um desenho sem recorrer a materiais riscadores. Nesta sessão um dos objetivos foi o de motivar cada um para a perceção do espaço ocupado pela folha de trabalho e outro dos objetivos foi o de ganhar consciência da irreversibilidade de uma ação.

a) No grupo A observamos as seguintes características:

- Relativamente ao preenchimento da folha de trabalho verificámos que quatro crianças preencheram totalmente a folha e três crianças preencheram mediantemente a folha (ver fig. 38). Apenas o Agostinho se decidiu a colocar poucos elementos na folha.
- Outro aspeto observável neste trabalho foi o facto de apenas duas crianças terem elaborado os seus trabalhos de forma dispersa e desordenada (ver fig. 39).

b) No grupo B estiveram presentes os seguintes aspetos:

- Relativamente ao preenchimento da folha de trabalho verificou-se neste grupo em comparação com o anterior que oito crianças preencheram totalmente a folha e apenas três crianças optaram por preencher mediantemente (ver fig. 38). Na origem desta ocorrência poderá estar a ausência de imagens da história, uma vez que as ilustrações deste livro, ver anexo 2, inspiram na elaboração deste tipo de atividade de expressão plástica.
- Relativamente ao ordenamento dos materiais no espaço de suporte verificou-se uma grande discrepância em relação ao grupo A, oito crianças colocaram os elementos de forma dispersa e apenas três crianças optaram por fazê-lo de forma ordenada (ver fig. 39).

c) Concluimos que o grupo B teve um maior à vontade na elaboração dos seus trabalhos, mas percebemos que os resultados não evidenciaram os seus temas. Deste modo verificamos que as imagens do livro pela sua qualidade e originalidade teriam desempenhado um papel fulcral no desempenho correto do exercício proposto.

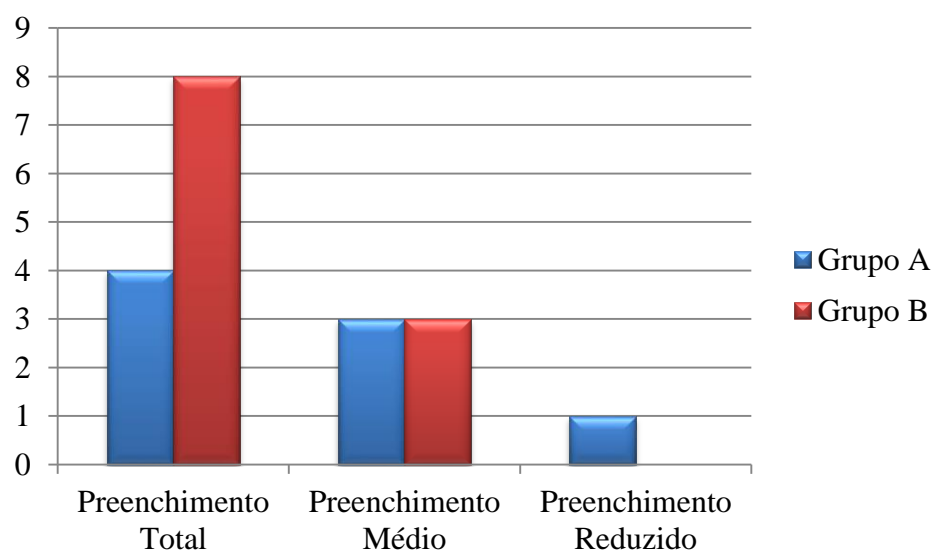


Figura 38: Verificação do preenchimento de um trabalho de colagens.

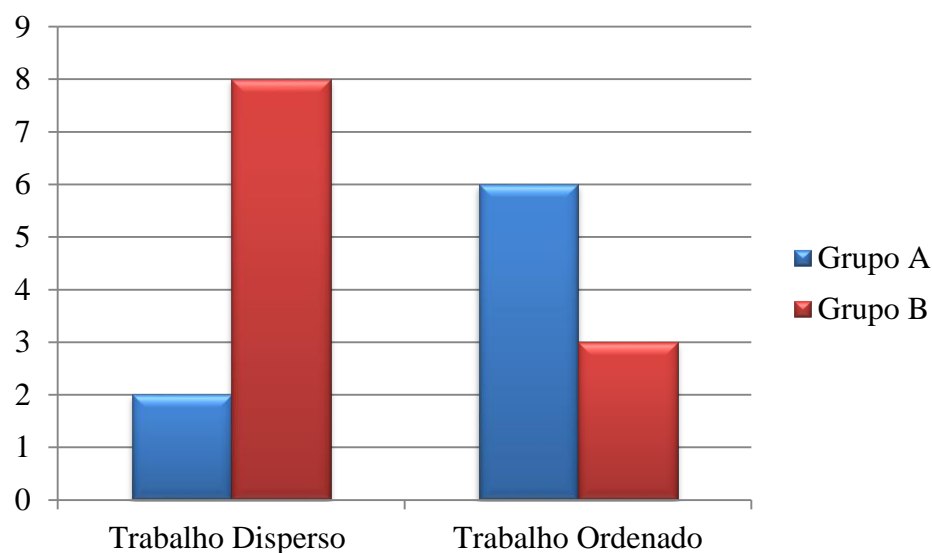


Figura 39: Verificação da organização de um trabalho de colagens.

8.3.2. Na décima terceira sessão o exercício proposto consistiu em representar o que se quer ser quando for grande, foram utilizados vários materiais para se fazerem colagens, utilizamos como suporte cartolinas forradas com fita-cola de dupla face.

a) No grupo C retiramos as seguintes observações:

– Houve uma grande capacidade de executar o trabalho de forma ordenada, exemplo desse aspeto é o trabalho da Josefina (fig. 40), apenas três crianças fizeram o trabalho de forma dispersa, como podemos observar no trabalho da Sara (fig. 40).

– Outra verificação que se obteve foi a de haver três trabalhos cuja superfície estava totalmente preenchida, outros quatro trabalhos tinham a superfície mediamente preenchida e cinco trabalhos tinham a superfície muito pouco preenchida (ver fig. 42).



Josefina



Sara

Figura 40: Diferentes representações no grupo C.

b) No grupo D observamos os seguintes resultados:

– Houve uma dificuldade em executar o trabalho de forma ordenada, apenas quatro crianças foram capazes de o fazer, como é o caso do trabalho da Tamara (fig. 41), notamos que treze crianças fizeram o trabalho de forma dispersa, como podemos observar no trabalho do Dário (fig. 41).

– Outra verificação que se obteve foi a de haver onze trabalhos cuja superfície estava totalmente preenchida, outros cinco trabalhos tinham a superfície mediamente preenchida e apenas um trabalho tinha a superfície muito pouco preenchida (ver fig. 42).



Tamara



Dário

Figura 41: Diferentes representações no grupo D.

c) Comentários:

Através desta análise percebemos que existe no grupo C uma boa capacidade de planeamento e avaliação do trabalho que está a ser executado. Concluimos que o sentido de responsabilidade no grupo C ganhou relevo e englobou a concretização de um trabalho, não foi apenas a imaginação que teve lugar foi também a confiança na capacidade de criar. De outra forma, no grupo D, percebemos que existe uma dificuldade de planeamento e avaliação do trabalho que está a ser executado, no entanto não podemos julgar que todo este grupo sofre de maiores dificuldades que o grupo C, podemos antes perceber que a desconcentração, a indisciplina e o ruído promovem a execução de trabalhos confusos.

Relativamente à organização do trabalho de colagens verificamos que no grupo D treze crianças organizaram os elementos na superfície de trabalho de forma dispersa, em comparação com o grupo C, em que apenas três crianças procederam desse modo (ver fig. 43). Concluimos que o sentido de responsabilidade no grupo D (que não teve acesso a imagens), não foi conseguido, a concretização do trabalho, prendeu-se mais com o aspeto experimental e lúdico. Percebemos que com o grupo C não se verificaram esses aspetos, sendo que a confiança e a responsabilidade destacaram-se mais, promovendo assim a capacidade e predisposição para aprender.

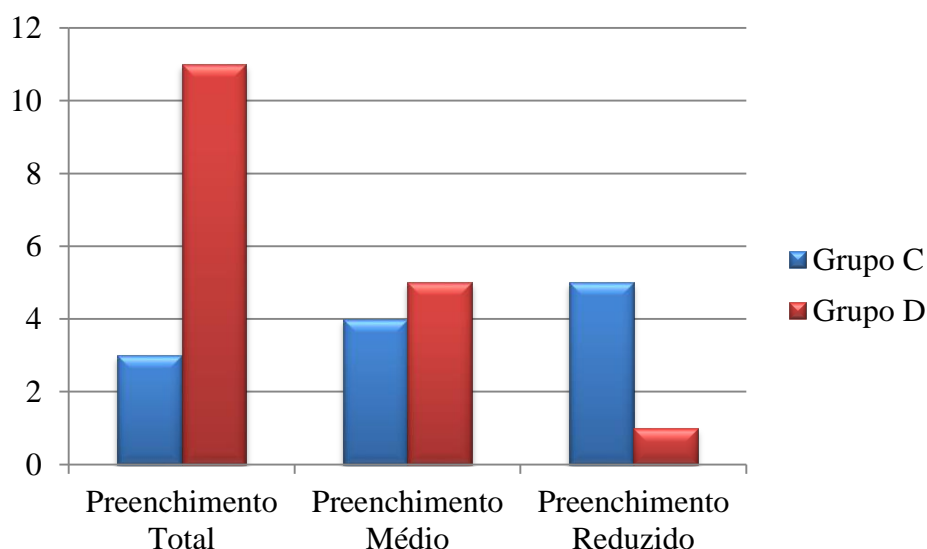


Figura 42: Verificação do preenchimento num trabalho de colagens na décima terceira sessão.

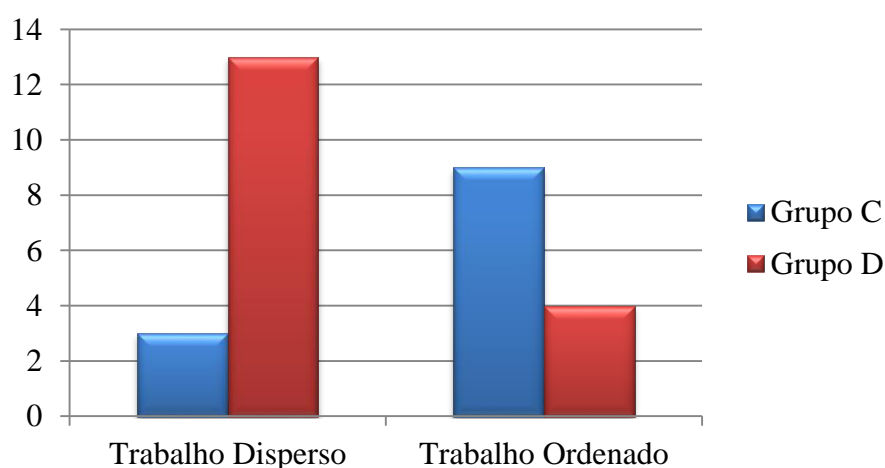


Figura 43: Verificação da organização num trabalho de colagens na décima terceira sessão.

9. Categoria “Influência das imagens na manipulação dos materiais”

“A descrição do processo óptico, conforme os físicos, é bem conhecida. (...) Mas o que acontece com a experiência psicológica correspondente? Vem-nos a tentação de confiar em analogias com eventos fisiológicos. A imagem óptica da retina estimula cerca de 130 milhões de recetores microscopicamente pequenos, e cada um deles reage ao comprimento de onda e à intensidade da luz que recebe. Muitos destes recetores não desempenham seu trabalho independentemente. Conjuntos de recetores constituem-se em sistema neural.”

Arnheim (2005, p.35)

9.1. Perante todas as sessões analisámos onde havia maior qualidade entre os trabalhos dos diferentes grupos, percebemos que as imagens dos livros podem ter sido fundamentais para criar essa qualidade. Deste modo para além da influência das imagens, quisemos perceber quais os livros mais influentes, para realizar essa observação atribuímos um valor aos trabalhos que foram feitos sob a influência das imagens e comparamos as diferentes sessões.

a) Verificamos nos grupos A e C (ambos com acesso às imagens) que a qualidade dos trabalhos de expressão plástica aconteceu na segunda, sexta, nona, décima e décima terceira sessões ver anexo 2 (Imagens dos Livros). Observamos ainda que foi na sexta e na décima terceira sessões que a qualidade foi conseguida por maior número de crianças (ver fig. 44).

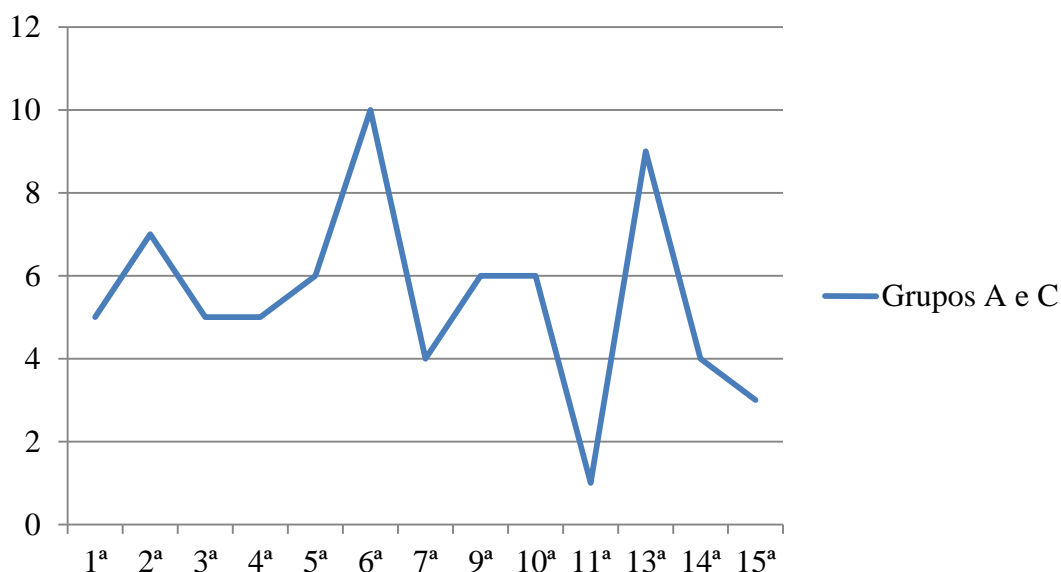


Figura 44: Qualidade dos trabalhos ao longo das quinze sessões.

9.2. Na décima sessão o material disponível para o trabalho de expressão plástica foi o barro de cor vermelha e uma base retangular feita de barro de cor branca. Explicamos que podiam fazer o que quisessem ou podiam representar um dos bonecos da história “A carícia da Borboleta”.

a) Verificamos no grupo C os seguintes resultados:

- Duas crianças realizaram trabalhos em vulto redondo, o que indica uma liberdade e confiança na apropriação deste material, ver o trabalho do Amadeu (fig. 45).
- Oito crianças fizeram os dois tipos de trabalho (em vulto redondo e espalmados de encontro a mesa) ver o trabalho da Isaura (fig. 45).
- Duas crianças fizeram o seu trabalho espalmado de encontro à mesa ver o trabalho do Abel (fig. 45).



Amadeu



Isaura



Abel

Figura 45: Diferentes resultados nos trabalhos da décima sessão.

– Ao observarmos o modo de trabalhar com os dois diferentes barros, percebemos que cinco crianças misturaram-nos, quando na verdade a funcionalidade do barro de cor branca era a de ser a base para o trabalho. Não quisemos chamar a atenção para este facto, pois o objetivo foi o de as crianças se aperceberem da utilidade de ter um suporte no seu trabalho.

– Verificamos que seis crianças modificaram o trabalho ao longo do tempo em que decorreu a sessão, o que indica uma grande curiosidade e capacidade de exploração. Ao longo do desenvolvimento destas crianças essa capacidade poderá beneficiá-las a adquirirem conhecimentos.

– Perante o tema proposto, houve quatro trabalhos em que o tema correspondeu ao pedido e as crianças representaram uma personagem da história.

b) No grupo D (que não teve acesso a imagens) as representações que surgiram têm as características que se seguem:

– As representações estão maioritariamente relacionadas com comida.

– Verificamos que duas crianças realizaram trabalhos em vulto redondo ver o trabalho da Serafina (fig. 46). Três crianças fizeram dois diferentes trabalhos, em vulto redondo e espalmados de encontro à mesa, ver o trabalho do Martinho (fig. 46). Oito crianças fizeram o seu trabalho espalmado de encontro à mesa ver o trabalho do Júlio (fig. 46).

c) Comentários:

Houve um número superior em comparação com o grupo C, no que diz respeito à realização do trabalho espalmado de encontro à mesa, o que nos indica que o grupo não está a conseguir ter o mesmo desempenho, no que se refere à liberdade de expressão, que o grupo D.

Ao observar o modo de trabalhar com as diferentes cores do material percebemos que a maioria das crianças (exceto uma) misturaram os diferentes barros, no grupo C apenas cinco crianças o fizeram.

Verificamos que nove crianças modificaram o trabalho ao longo do tempo em que decorreu a sessão e no grupo C apenas seis crianças o fizeram.



Serafina



Martinho



Júlio

Figura 46: Diferentes resultados nos trabalhos da décima sessão, para o grupo D.

9.3. Na décima segunda sessão leu-se a história do livro “Leonardo O Monstro Terrível”. O material utilizado foi o barro de várias cores e o exercício proposto consistiu em criar uma figura que seja a representação de um “monstro amigo” inspirado numa personagem descrita na história, mais tarde propôs-se oferecer o trabalho ao melhor amigo no Jardim de Infância.

a) No grupo C obtivemos os seguintes resultados:

– Relativamente à escolha do tema, reparamos que cinco crianças optaram por criar um boneco inspirado numa das personagens do livro, ver o trabalho do Abel (fig. 47).



Abel



Pascoal

Figura 47: Diferentes representações de um “Monstro”.

b) No grupo D obtivemos os seguintes resultados:

– Relativamente à escolha do tema do grupo D, reparamos que apenas duas crianças optaram por criar um boneco inspirado numa das personagens do livro, as restantes crianças criaram trabalhos de carácter exploratório, ver trabalho da Elvira (fig. 48).

c) Comentários:

Conseguimos perceber através da concretização desta sessão que as imagens influenciam a escolha do tema de trabalho. Notamos também um desenvolvimento na exploração do material, nas crianças pertencentes ao grupo C, que tiveram acesso às imagens, estas sentem necessidade de concretizar trabalhos parecidos aos exercícios que lhes pedimos e não têm medo de arriscar para conseguir satisfazer essa necessidade.



Elvira



Baltazar

Figura 48: Diferentes representações no Grupo D.

10. Categoria “Organização do trabalho”

“A inteligência é a capacidade de responder a questões complexas e é também definida como uma faculdade inata, que é a capacidade de resolver problemas, criar objetos e organizar ideias num determinado meio social. (...) O fator criativo, o fator social e o raciocínio mental, têm uma ligação direta e mutuamente influenciável, no que se refere a ser-se inteligente.”

Gardner (1995, p.21)

10.1. Na quinta sessão o exercício proposto consistiu em executar um trabalho sobre uma superfície, molhando o giz no leite de maneira a que a aderência deste à folha de papel fosse fácil.

a) Relativamente ao grupo A obtivemos os seguintes resultados:

- Houve uma preferência pela linha (cerca de nove crianças) apenas duas crianças desenharam recorrendo à mancha (ver fig. 50).

- Notou-se que houve apenas dois trabalhos que não são perceptíveis nem na forma, nem no tema descrito pelos seus autores.

- Relativamente ao preenchimento da folha de papel, cerca de sete crianças deixaram a superfície de trabalho muito preenchida e cinco crianças optaram por preencher pouco, deixando vários espaços em branco, como se pode verificar na figura 49.

b) Relativamente ao grupo B obtivemos os seguintes resultados:

- Cerca de dez crianças recorreram à mancha, apenas duas crianças representaram com linha.

- Verificou-se que oito trabalhos são perceptíveis e que quatro trabalhos não são perceptíveis nem na forma, nem no tema descrito pelos seus autores.

- No preenchimento da folha de papel, a maioria das crianças deixaram a superfície de trabalho muito preenchida e apenas uma criança optou por preenche-la pouco, deixando vários espaços em branco (ver fig. 49).

c) Comentários:

Concluímos nesta sessão que as imagens contidas na história, fornecidas ao grupo A, influenciaram positivamente a concentração e a concretização de trabalhos mais perceptíveis e menos manchados (ver fig. 50). Apesar de em sessões anteriores termos percebido que o grupo A é composto por crianças que se encontram com um desenvolvimento anterior ao do grupo B, observamos que nesta atividade as imagens funcionaram como um convite inspirador à realização dos objetivos da presente sessão. Percebemos também que as imagens do livro influenciaram a compreensão da história por parte do grupo A. Neste grupo as crianças estiveram recetivas a este tipo de trabalho e mostraram-se empenhadas na sua elaboração.

Relativamente à forma de pintar no grupo B verificou-se que a maioria das crianças recorreu à mancha para elaborar as suas pinturas, como se pode ver na figura 50. Pelo contrário no grupo A verificou-se que houve uma preferência pela linha. No grupo B as crianças estiveram recetivas ao exercício, no entanto mostraram-se desconcentradas na elaboração dos seus trabalhos e optaram por brincar. Percebemos que essa atitude influenciou os trabalhos, verificou-se que houve quatro trabalhos que não são perceptíveis nem na forma, nem no tema descrito pelos seus autores, no grupo A aconteceu o mesmo apenas a dois elementos do grupo.

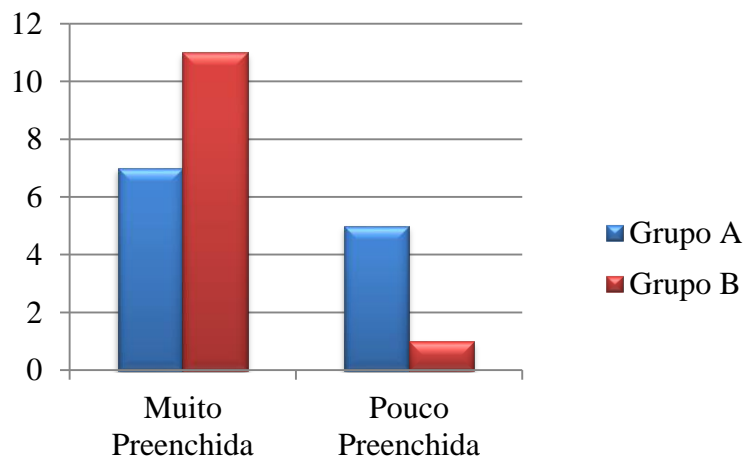


Figura 49: Organização na folha de papel de uma pintura com giz.

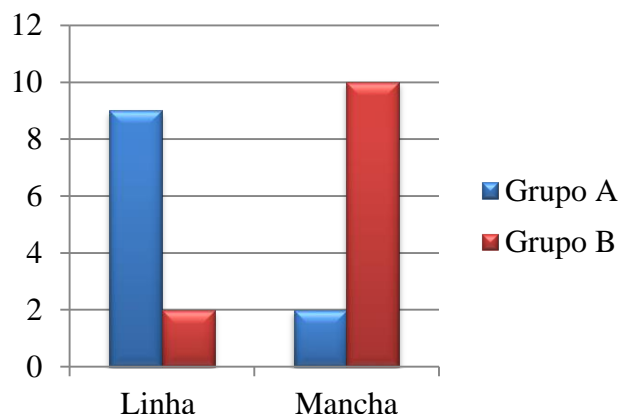


Figura 50: Verificação da forma nos trabalhos de pintura com giz.

2.7.2. Dados Oriundos do Inquérito por Questionário

Este inquérito por questionário foi aplicado às cinco educadoras responsáveis pelas turmas participantes no atelier de arte. A realização deste inquérito por questionário visa conhecer a opinião das educadoras sobre o desenvolvimento da criatividade bem como fornecer dados imprescindíveis para o estudo em curso. As respostas obtidas foram transcritas e tratadas de forma rigorosa, de modo a não haver a influência do investigador, consultar anexo 6.

O inquérito por questionário é composto por onze questões abertas e fechadas, consultar anexo 5 (Modelo de Inquérito). A cada educadora foi atribuído um código, desde o número 1 ao 5, para não revelar a sua identidade.

Aferimos as seguintes respostas de acordo com as figuras abaixo:

Na primeira questão: Alguma vez introduziu nas suas aulas trabalhos com barro?

Todas as educadoras confirmaram o uso do material barro nas suas aulas.

Na segunda questão: Quais as áreas em que os seus alunos finalistas do pré-escolar têm mais dificuldades?

Todas as educadoras assinalaram o domínio da matemática como a área em que os seus alunos apresentam maiores dificuldades.

Na questão 2.1.: Quais os alunos finalistas que apresentam maiores dificuldades?

Apenas a educadora 3 não tinha na sua turma crianças finalistas com dificuldades e a educadora 5 explicou que na sua turma havia: “Um rapaz de 6 anos e uma rapariga de 6 anos.”

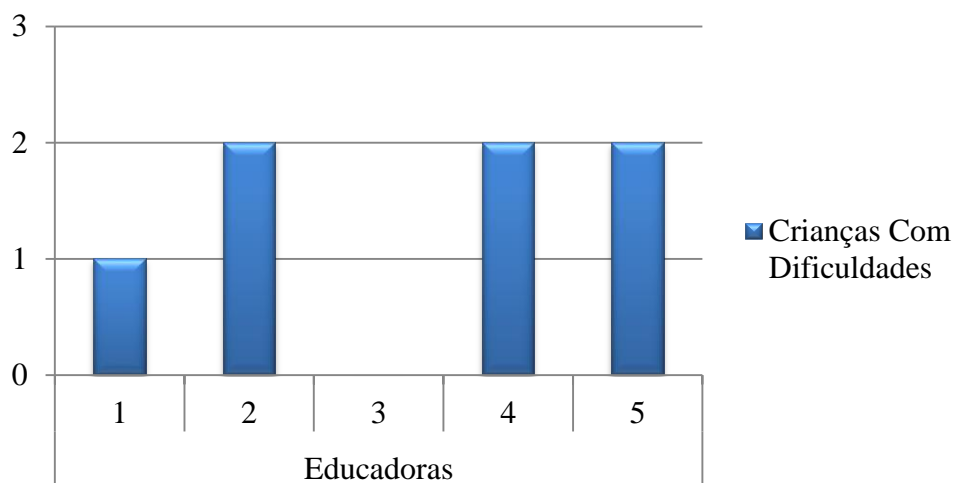


Figura 51: Número de crianças que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem.

Na terceira questão: Qual a actividade que na sua opinião promove a interdisciplinaridade nas várias áreas?

Das atividades que promovem a interdisciplinaridade, para as educadoras, foi a actividade de jogo em grupo a mais assinalada.

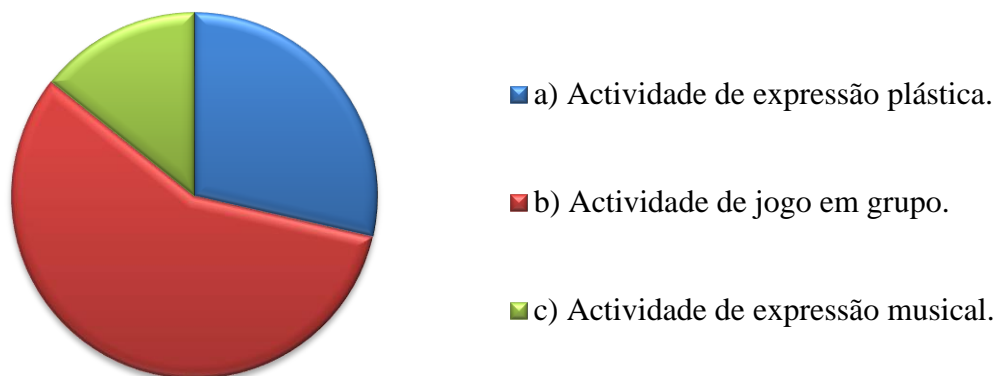


Figura 52: Atividade que promove a interdisciplinaridade nas várias áreas.

Na quarta questão: Considera importante as crianças elegerem o melhor amigo na turma?

Três educadoras consideraram as hipóteses a) e b) negativas e apenas uma educadora considerou ser importante perceber quem é a criança favorita entre os colegas. Uma educadora optou pela hipótese c) e explicou que: “Penso que, antes de mais, as crianças devem aprender a saber estar com todos o que, posteriormente poderá levar uma criança a identificar-se com um outro amigo.”

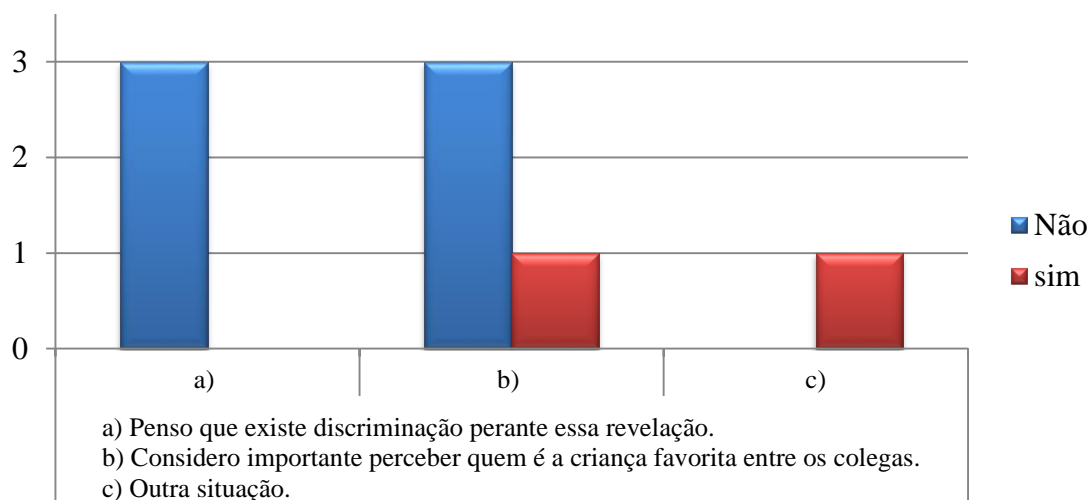


Figura 53: Importância de se eleger o melhor amigo na turma.

Na quinta questão: Concorda com a afirmação, em que a relação de dar e receber é um aspeto da vida humana, mais importante do que o de criar?

Nesta questão quisemos descobrir se as educadoras tinham conhecimento acerca do conceito de criatividade, sendo que segundo Herbert Read (2001, p.318) o que impulsiona a criatividade é a relação de dar e receber. Em relação às repostas obtidas, conferimos que

duas educadoras concordam com a afirmação e portanto têm conhecimento do que motiva as pessoas a serem criativas. Três educadoras escolheram não responder entre elas, uma educadora explicou que: “Não respondi por achar que os dois são importantes e um não invalida o outro.”

Na sexta questão quisemos saber entre cinco hipóteses qual a mais importante para as educadoras para definir a criatividade, das respostas seleccionadas destacamos a capacidade de imaginar, de inventar e de projectar o que sucede a nível mental como as mais importantes para as inquiridas.

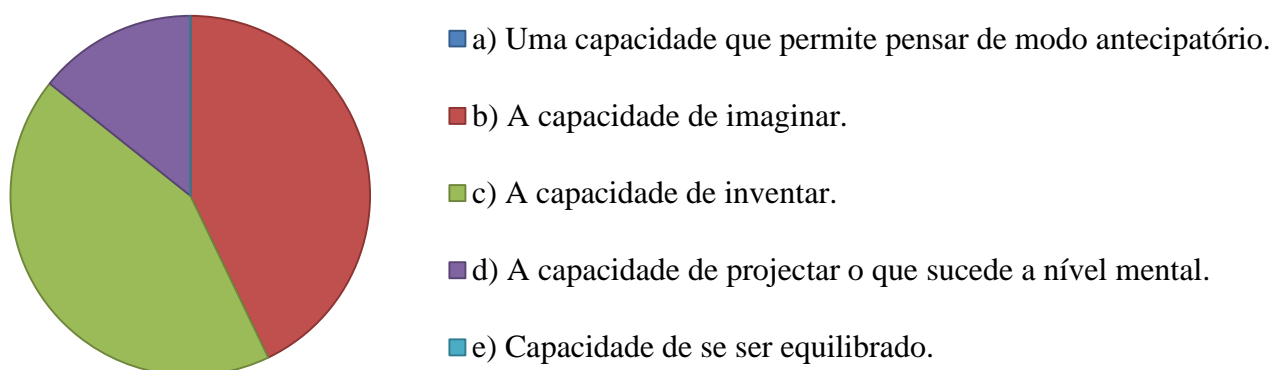


Figura 54: Saber o que define melhor a criatividade.

Na questão 6.1. propusemos que as inquiridas justificassem a hipótese escolhida na sexta questão.

Em relação às repostas obtidas, a educadora 1 explicou que escolheu a hipótese c): “Porque criar é fazer / construir algo de novo”; a educadora 2 optou pela hipótese b) e justificou que: “Com esta capacidade a criança expressa-se aprende e desenvolve-se.”; a educadora 3 seleccionou a hipótese d) e explicou que: “É importante ter a capacidade de conseguir transmitir o que pensamos de forma a mostrar aos outros.”; a educadora 5 seleccionou duas hipóteses a b) e a c) e justificou que a criatividade: “É a capacidade de imaginar, de inventar e de produzir algo original.”; A educadora 4 não justificou a sua escolha.

Na sétima questão foi pedido que se assinalasse com uma cruz se está de acordo ou não com a afirmação: “A educação pode ser dar ao individuo noções de harmonia e de ritmo (contidos em obras de arte criadas pelo homem e existentes na natureza), de modo a influenciar positivamente e tornar a criança consciente do comportamento correto, do que é o belo e do que é ser bom.”

Todas as educadoras concordaram com esta afirmação, o que nos transmite que existe uma predisposição para aceitar e perceber o conceito de educação pela arte.

Na oitava questão relativamente à aquisição de maior inteligência emocional, foi pedido que se enumerasse pela ordem crescente (sendo que o número 1 simboliza a ideia muito

importante e o número 5 a ideia pouco importante) quais os conceitos mais importantes para educar um grupo de crianças.

As ideias mais importantes foram as hipóteses a) e b), as hipóteses mediantemente importantes foram as e) e c). A hipótese d) que explica que é importante reconhecer as emoções dos outros foi considerada a menos importante.

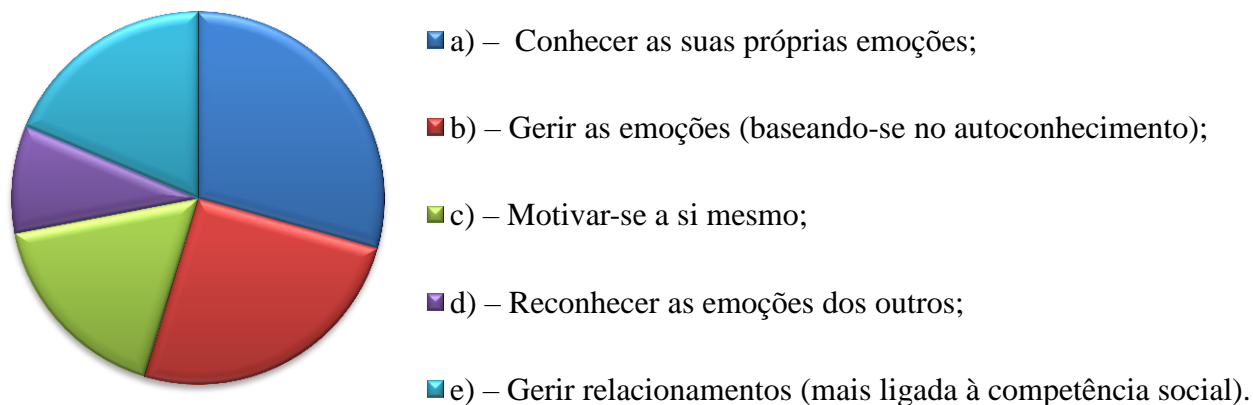


Figura 55: O que é mais importante na educação para a Inteligência Emocional.

Na nona questão: Na sua opinião, considera importante proporcionar o uso de materiais diversificados para a realização da expressão plástica? Porquê?

Todas as educadoras concordaram e justificaram. A educadora 1 explicou: “Ao manusearem os diversos materiais, estão a adquirir competências de forma a poderem fazer as suas criações.” A educadora 2 justificou: “À medida que a experiência da criança se enriquece, ela tem necessidade de uma maior variedade de materiais para se exprimir mais plenamente.” A educadora 3 disse: “Só assim se tem hipóteses de os explorar e de criar de forma diversificada.” A educadora 4 explicou: “Para que se possa conhecer e ser criativo.” A educadora 5 disse: “Porque a diversidade completa a criatividade na expressão plástica.”

Na décima questão relativamente ao desenvolvimento da criatividade, foi pedido que se enumera-se pela ordem crescente (sendo que o número 1 simboliza a ideia muito importante e o número 5 a ideia pouco importante) quais os conceitos mais importantes para educar um grupo de crianças.

As ideias mais importantes foram as hipóteses b) e e), onde se defende que a criatividade é estimuladora da iniciativa, da autonomia e torna a criança autoconfiante. As hipóteses mediantemente importantes foram as a), c) e d). Não houve hipóteses cuja classificação as tornassem menos importantes.



- a) Na criatividade o mais importante é a expressão da pessoa.
- b) A criatividade é estimuladora da iniciativa e da autonomia.
- c) A educação para a criatividade propõe uma relação harmoniosa entre os membros do grupo.
- d) A criatividade torna a criança resistente a situações adversas.
- e) A criatividade torna a criança segura e autoconfiante.

Figura 56: O que é mais importante no desenvolvimento da criatividade.

Na questão 10.1, propusemos que as inquiridas assinalassem quais as alíneas da décima questão, mais desenvolvidas nos ateliês de expressão plástica para os alunos que frequentaram o atelier. Foi pedido também que justificassem a sua escolha.

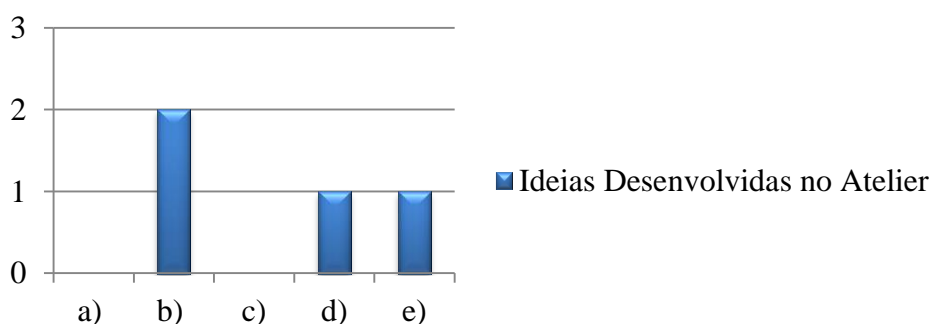


Figura 57: O que é mais importante no desenvolvimento da criatividade.

Das respostas obtidas apenas duas inquiridas justificaram. A educadora 1, que selecionou a hipótese b) disse: “A criatividade desenvolvida estimulou a iniciativa e a autonomia. São fatores que prevaleceram e cresceram ainda mais ao longo do ano letivo.” A educadora 2, que selecionou as hipóteses d) e e), explicou: “Ao criar e fazer determinado trabalho que a criança goste elevará a sua autoestima e perante situações adversas esta resolverá melhor as dificuldades que poderão surgir.”

Na décima primeira questão pedimos às inquiridas que classificassem (como muito importante ou pouco importante) as situações que podem ser estimuladoras da criatividade.

Das hipóteses selecionadas pelas inquiridas destacam-se as alíneas a) e c) pela respetiva ordem. Na alínea a) valoriza-se a curiosidade e a independência, na alínea c) valoriza-se a oportunidade de trabalhar com diversos materiais para desenvolver a criatividade. As alíneas d) e e) foram classificadas como situações medianamente importantes e a alínea b) foi a

menos valorizada, o que nos transmite que a interdisciplinaridade para as inquiridas não é um factor influente para a criatividade se desenvolver.

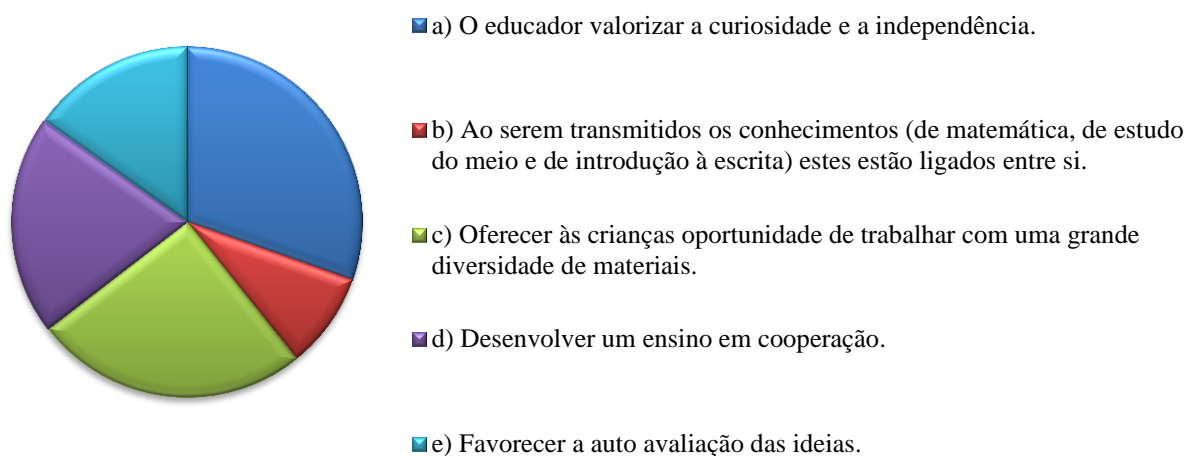


Figura 58: Situações estimuladoras da criatividade.

2.7.3. Dados Oriundos da Entrevista Semiestruturada

Esta entrevista semiestruturada foi aplicada à educadora responsável pela coordenação da equipa da instituição onde decorreu o nosso estágio. A realização deste inquérito visa conhecer as condições familiares e económicas em que as crianças, alvo deste estudo, vivem. A entrevista é composta por dez perguntas abertas e fechadas, consultar anexo 7, no decorrer da entrevista houve a necessidade de acrescentarmos uma questão onde quisemos saber que medidas são tomadas pelas educadoras para evitar a falta de atenção de alguns pais para com suas as crianças. Aferimos as seguintes respostas de acordo com as questões abaixo:

Na primeira questão: Os pais destas crianças têm apoios para as despesas na educação ou têm que pagar totalmente todas as despesas requeridas pela instituição? A inquirida disse que os pais são: “Segurados pela segurança social.”

Na segunda questão: Quais são os pais que estão isentos de pagar? Foi explicado que: “Todos têm que contribuir. Alguns a pagar muito pouco desde dez euros até mais.”

Na terceira questão: Existem situações de desemprego no meio familiar destas crianças? Foi referido: “Muitas mais de 50% estão desempregados, ou o pai ou a mãe.”

Na quarta questão: As habitações onde as crianças se encontram reúnem as condições necessárias para o seu bem-estar? Disseram-nos que as pessoas estão a: “Viver em pensões e em prédios.”

Na quinta questão: Existem situações problemáticas como um parente preso, ou um problema com o alcoolismo, ou com o uso de drogas, ou outro? Referiu-se que existem: “Ex-toxicodependentes, alcoolismo alguns.”

Na sexta questão: Existem pais com problemas de saúde física? Foi dito que: “Saúde não que se saiba.”

Na sétima questão: Existe um fácil acesso às consultas médicas por parte dos pais das crianças? A resposta foi afirmativa.

Na oitava questão: Os pais levam as crianças ao médico regularmente ou somente quando estas precisam? Explicaram-nos que essa tarefa é feita: “Com regularidade e é pedido o livro das consultas para verificar isso.”

Na nona questão existem muitos ou poucos pais separados? Disseram-nos que: “Existem muitas famílias monoparentais, 10%, mães muito novas.”

Na décima questão: Sente que existem pais que não dão atenção suficiente às crianças? A inquirida confirmou e disse que essa situação ocorria por os pais: “Muitas vezes acharem que as guloseimas e a TV compensam e não sabem o que é despendar tempo com elas (crianças), não sabem.”

A última questão (surgiu por influência da resposta anterior): O que está a ser feito pela equipa do Jardim-de-Infância para evitar a falta de atenção dos pais para com as crianças? A inquirida referiu que são feitas: “Reuniões formais, acerca de como lidar com os filhos.”

Conclusão

Concluídas as sessões do ateliê de expressão plástica foi possível tecer considerações sobre esta experiência enquanto Educadora e enquanto aprendiz. Na origem do desenvolvimento do desenho das crianças, poderemos encontrar diversos fatores, mas não podemos excluir o ambiente familiar, as capacidades sociais de cada criança e por fim a predisposição para a aprendizagem. Esta pode englobar a concentração, a coordenação óculo manual, a curiosidade, entre outras faculdades. O facto de dirigirmos a atenção das crianças para imagens, pode despertar e estimular a compreensão de uma história, em que esta passa de abstrata para concreta.

Percebemos ao longo deste estudo que esse estímulo é importante, quando apresentamos imagens de livros cujos ilustradores são reconhecidos como criativos, talentosos e originais (anexo 2). Chegamos a essa conclusão quando verificámos uma maior capacidade de realização dos exercícios propostos, nas sessões cujos livros são valorizados. No entanto, percebemos que a liberdade expressiva de uma criança engloba a imaginação (podemos saber desenhar, mas se nos faltar imaginação, podemos tornar-nos repetitivos). Assim, a liberdade expressiva é feita de um equilíbrio entre dois pólos, em que num queremos saber desenhar bem e noutra precisamos de imaginar o que vamos representar. Neste equilíbrio não podemos afirmar que um pólo é mais importante que o outro, podemos antes afirmar que a imagem certa no tempo exato promove evoluções acentuadas no desenho infantil, podemos também afirmar que a ausência de imagens promove a imaginação, esta é verificada nas respostas dadas pelas crianças e nos seus respetivos desenhos.

Deduzimos que o excesso de imagens pode ter efeitos diminutos na imaginação das crianças, principalmente imagens desprovidas de cores harmoniosas e formas originais, entramos num outro tópico, a poluição visual e os efeitos prejudiciais que o excesso de imagens tem sobre uma criança.

Um dos aspetos que se verifica enquanto as crianças estão a trabalhar, é o facto de não estarem preocupadas em denominar o que estão a fazer. Não existe planeamento perante o que se vai criar, principalmente num trabalho que envolva o material de barro. A capacidade de se divertirem com o que estão a fazer talvez seja o seu maior objetivo. Consideramos também muito proveitoso para as crianças que a Educação Pela Arte,

contemplasse uma abordagem de contato com a natureza, fazendo-as perceber a beleza e a grandeza da criatividade que esta encerra. Contudo a abordagem deste trabalho debruçou-se no contato com os diversos materiais de expressão plástica, e foi realizado em sala de aula.

Outro fator observado é quando as crianças contam histórias com as quais simpatizam, estas podem ser relativas a uns desenhos animados, a acontecimentos divertidos como um passeio ou uma festa de aniversário, ou mesmo histórias contadas oralmente pelos pais ou educadora, contos com os quais as crianças se identificam com as personagens principais. Na expressão dos desenhos das crianças encontramos temas, cujo significado envolve as memórias afetivas. A liberdade esteve sempre presente nos temas pedidos, deste modo as crianças podiam escolher inspirar-se no livro ou transpôr para os seus trabalhos o que queriam.

Percebemos que contar uma história antes de um exercício de expressão plástica, é dar a estas crianças uma oportunidade de criarem associações entre a história e as artes plásticas. Estabelecer estruturas de aprendizagem, em que a moral da história recorda as memórias próprias, a criança vai revelá-las nas suas criações. Deste modo a interdisciplinaridade é promovida, sem impedirmos que manifestações intrínsecas sejam ignoradas e possam ser reveladas.

Na expressão livre não existe controlo ou julgamento, existe antes um despertar para o autoconhecimento, para a confiança e aceitação do outro tal como ele é, substituindo a discriminação pela compreensão. Percebemos que a inteligência interpessoal, toma muitos contornos e entre eles descobrimos a percepção do outro, uma característica muito observada ao longo das sessões.

Um dos pontos em que mais se destaca este estudo é no facto de observar livros cujas ilustrações promoveram um desenvolvimento do conhecimento intrínseco. Quando se visualizou as imagens de determinados livros, a concentração esteve presente nas sessões correspondentes. As ilustrações ajudam a compreender e a criar ligações empáticas com as histórias. Estas ligações vão desenvolver uma linguagem interior a que podemos suspeitar ser o inconsciente a encontrar um caminho para se exprimir e desenvolver de forma consciente.

A qualidade de uma imagem tem esse propósito e que desconhecíamos até ter efetuado este estudo, que um simples livro fosse despoletar reações tão intensas nas crianças

dos grupos A e C. Também partimos do princípio que um livro repleto de imagens e com poucos espaços vazios nas suas formas e cores pudesse ser igualmente interessante, mas demonstrou-se falso porque as crianças na idade pré-escolar sabem muito bem o que são riscos, círculos e garatujas. Concluímos que estes livros excessivos nas suas formas e cores, promovem uma desconcentração e um desinteresse pelo desenho, uma vez que a ligação empática para com a imagem ficou retida na incompreensão.

Foi com estes livros de excessivas imagens que percebemos o valor da imaginação e da oportunidade que é para uma criança participar na construção mímica de uma história. Nesse aspeto os grupos B e D (sem acesso a imagens) tiveram oportunidades únicas de fazer expressões faciais e corporais, que entenderam como uma brincadeira e também como uma forma de interação social, uma vez que enquanto decorriam estes movimentos todas as crianças eram espelhos umas das outras (ou seja viam os outros e eram vistas a fazer “caretas”).

Nas sessões que seguiram nos primeiros exercícios de mímica, as crianças interessavam-se por esses exercícios, como se houvesse uma grande necessidade de teatralizar emoções e ações contidas nas histórias. Nesta tenra idade é fácil compreendermos estas necessidades, mas em adultos muitos julgariam um absurdo concretizar este tipo de exercício. A verdade é que para as crianças esta pequena brincadeira, está a desenvolver o eu de uma forma saudável desprovida de depreciações, egoísmo e competitividade. Assim arriscamos afirmar que as corretas relações humanas, conquistam-se pela partilha da expressão de tensões e harmonias interiores de uma forma desprovida de conflitos e julgamentos destrutivos.

Verificámos assim um ponto fundamental neste estudo, o de não julgar de forma destrutiva e em circunstância alguma incentivá-lo. A crítica que não é construtiva destrói e condiciona a criatividade e a personalidade de uma criança. Observámos isso na atitude que a Educadora Antónia teve para com uma criança preferindo julgá-lo e desvaloriza-lo, perante a sua turma, em vez de tentar compreender os seus impulsos. Talvez um simples diálogo afetuoso corrigisse uma necessidade tão grande nesta criança de chamar atenção. Em relação à Educadora Francisca observámos uma grande capacidade empática e sensível para com outra criança. Esta educadora quando falava evitava atitudes de impaciência e julgamento destrutivo perante o seu comportamento desordeiro e punha em prática a compreensão, a valorização das características positivas e o diálogo. Desta forma a

Educadora acabava por atenuar a sua indisciplina e trazer vivências harmoniosas à vida desta criança.

Na influência que as imagens dos livros têm nos trabalhos das crianças, e na influência que existe na não visualização dessas imagens, observámos que as crianças que apenas ouviram as histórias e não puderam ver as suas imagens receberam influências, uma vez que necessitaram de recorrer à imaginação para compreender a história exposta. Verificámos que estas crianças verbalizavam muito mais os trabalhos que tinham feito e o seu significado, que as crianças que tinham visto as imagens. Ao questionarmos as crianças sobre o trabalho, que tinham representado na primeira e na sexta sessão, no grupo B, as descrições foram mais pormenorizadas, originais e justificadas. A influência de não ver imagens tornou este grupo mais comunicativo.

É de realçar que muitas crianças, ao longo das sessões conseguiram manipular cada vez melhor um material como o barro. Esse fator foi verificado em todos os grupos, mas os grupos sujeitos à visualização das imagens da história, foram capazes de se concentrar mais, ao contrário dos grupos sem acesso a imagens que tiveram mais momentos de dispersão e como consequência não desenvolveram de forma igual a manipulação deste material, acabando por brincar com o barro em vez de criar representações com ele.

Percebemos que foi nas sessões com exercícios de colagens, que conseguimos verificar uma maior influência das imagens na concretização dos trabalhos propostos. Os grupos sem acesso às imagens tiveram uma maior despreocupação na elaboração dos seus trabalhos e assim percebemos que as representações não evidenciaram os temas que descreveram. Deste modo verificámos que as imagens dos livros pela sua qualidade e originalidade, teriam desempenhado um papel fulcral no desempenho correto do exercício proposto.

Existe nos grupos que visualizaram as imagens, uma boa capacidade de planeamento e avaliação do trabalho que estava a ser executado. Concluímos que o sentido de responsabilidade nestes grupos, ganhou relevo e englobou a concretização de um trabalho e não foi somente a imaginação que teve lugar, foi também a confiança na capacidade de criar. De outra forma, nos grupos sem acesso a imagens, percebemos que existe uma dificuldade de planeamento e avaliação do trabalho que está a ser executado. No entanto, não podemos julgar que todo este grupo sofre de maiores dificuldades, que os outros grupos, podemos

antes perceber que a desconcentração, a indisciplina e o ruído promovem a execução de trabalhos confusos.

Relativamente à organização do trabalho de colagens, verificámos que nos grupos sem acesso a imagens, houve um maior número de crianças que organizaram os elementos na superfície de trabalho de forma dispersa, em comparação com os grupos, com acesso a imagens, em que poucas crianças procederam desse modo. O sentido de responsabilidade nos grupos que não tiveram acesso a imagens, não foi conseguido, a concretização do trabalho, prendeu-se mais com o aspeto experimental e lúdico. Percebemos que com os grupos A e C não se verificaram esses aspetos, sendo que a confiança e a responsabilidade destacaram-se mais, promovendo assim a capacidade e predisposição para aprender.

Verificámos que após sete sessões houve um maior desenvolvimento cognitivo no grupo A, este teve uma evolução acentuada na capacidade de representar a figura humana. Na origem desta diferente evolução entre os dois grupos estiveram diversos fatores incluindo a visualização de imagens, a concentração e a disciplina.

Relativamente à influência das imagens na criatividade dos trabalhos de expressão plástica, os grupos que tiveram maior número de crianças que conseguiram executar os exercícios, corresponderam aos que não tinham visto as imagens. Perante exercícios que estimulam a criatividade concluímos que nos grupos sem acesso a imagens, houve uma melhor apropriação e transformação do desenho existente na folha de papel. Por outro lado os grupos com acesso às imagens resolveram estes exercícios, desenhando com notória liberdade criativa em torno do desenho exposto na folha de papel.

Ao observar os desenhos dos diferentes grupos percebemos que, as crianças que não tiveram acesso às imagens representaram com mais pormenores e imaginação. No entanto, verificamos uma acentuada compreensão das explicações dos exercícios (nos grupos com acesso a imagens) desde a primeira sessão até à décima primeira sessão e esta compreensão trouxe uma notável melhoria na execução criativa dos trabalhos. Na origem deste fator poderá estar o condicionamento da confiança, que o excesso de imagens provoca perante exercícios criativos. A receptividade às explicações dos exercícios nos grupos C e D (sem acesso a imagens) era maior, uma vez que havia sempre a necessidade de pontos de referência para saber o que havia para fazer. O diálogo nestes grupos foi uma das ferramentas de trabalho.

Acreditamos que a visualização de imagens, de um ponto de vista teórico, seria obviamente benéfica a todos os grupos de crianças incluídas neste estudo. A questão que colocámos foi se seria possível ou não comprová-lo sem a experimentação dessa ambígua situação. Foi então que após as quinze sessões deste ateliê de expressão plástica, compreendemos que os resultados não são lineares. Por um lado, visualizar imagens, desenvolve a concentração, a responsabilidade, a disciplina, a organização e inspira a concretização de objetivos. Por outro, a não visualização de imagens, faz com que a imaginação seja extremamente desenvolvida, de forma a cumprir objetivos e uma outra parte do ser humano entra em ação, a comunicação, mesmo que os exercícios em causa envolvam apenas as capacidades visuais e motoras.

Em conclusão, desenvolver a Expressão Livre em crianças com apenas quatro anos ou pré finalistas (como eram apelidadas neste Jardim de Infância), é dar-lhes uma oportunidade de brincarem sem se desconcentrarem. Na verdade mesmo que seja transmitida uma seriedade nos exercícios propostos, tudo é entendido como uma brincadeira e as imagens dos livros promovem a concentração e tornam os exercícios de expressão plástica mais apelativos.

O tema “Expressão Livre” do presente estudo debruça-se sobre o ato de representar, através das artes plásticas, pois acreditamos que a interação entre as crianças e a representação, durante as sessões promoveu a liberdade para criar.

Uma liberdade escondida na capacidade humana de incluir o outro independentemente do quanto é diferente. A prática da não depreciação em prol da valorização do outro trouxe a estas crianças, uma oportunidade para se sentirem integradas e confiantes. Acreditamos que presentemente a pedagogia educacional, pode adotar aspetos práticos da Educação Pela Arte, aspetos esses que nos remontam às ideias de Platão quando explicou que podemos colocar as crianças em contacto com a arte, a música, a natureza para torná-las sensíveis a modelos a seguir. Modelos estes onde o altruísmo, a compaixão, a fraternidade, a justiça e a liberdade são reais e não estados inalcançáveis do ser humano.

Referências Bibliográficas:

Capítulo 1

- Arnheim, R. (2005). *Arte e Percepção Visual: Uma Psicologia da Visão Criadora*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Cardoso, M.; Silva, M. & Bastos, P. (2002). *Educação pela Arte*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Chabot, D. (2000). *Cultive a sua Inteligência Emocional*. Cascais: Pergaminho.
- Damásio, A. (2000). *O Sentimento de Si*. Mem Martins: Publicações Europa América.
- Duborgel, B. (1995). *Imaginário e Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Educação pela Arte – Estudos em Homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. (2000). Lisboa: Livros Horizonte.
- Gardner, H. (1995). *Estruturas da mente – A teoria na prática*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Gardner, H. (1997). *Estruturas da mente – A teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Goleman, D. (1996). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Amadora: Raiz Editora
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da Criatividade*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Ostrower, F. (1993). *Criatividade e Processos de Criação*. Petrópolis: Vozes.
- Read, H. (2001). *A Educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Reis, R. (2003). *Educação pela Arte*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Santos, A. (1989). *Mediações Artístico – Pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, A. (2008). *Mediações Arteducacionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 1º volume – Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 3º volume – Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Capítulo 2

Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva Publicações.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *A investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto editora.

Burgess (1997). *A pesquisa de terreno*. Oeiras: Celta Editora.

Carioca, M. (2013). *Artes e Ofícios Têxteis no Incremento da Criatividade de Jovens*. (Tese de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa.

Carreira, J. (2013). *A Arte: Uma Viagem Mágica com Miró*. (Tese de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa.

Erasmie, T. & Lima, L. (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Braga: Universidade do Minho.

Ganhão, A. (2011). *A Arte Como Estratégia de Motivação Relação e Interação*. (Tese de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa.

Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2010). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Ludke, M. e André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora pedagógica e universitária.

Morse, J. (2007). *Aspetos Essenciais de Metodologia de Investigação Qualitativa*. Coimbra: Formasau

Pardal, L. e Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Quivy, R. e Champenhaut, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gravidia Publicações.

Ribeiro, C. (2013). *Um Projeto de Land Art numa Escola de 1º Ciclo*. (Tese de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa.

Ribeiro, M. (2012). *Ateliê de Arte com Crianças de Risco*. (Tese de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa.

Silva, E. (2013) *Património – Um Caminho para a Cidadania*. (Tese de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa.

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Stake, R. (2009). *A arte da Investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vala, J. (1986). *A Análise de Contéudo*. Porto: Afrontamento.

Referências Bibliográficas dos Livros Infantis

Alcántara, R. (2006). *Quero ser Grande*. Lisboa: Círculo de Editores.

Andersen, H. (1986). *O Patinho Feio*. Amadora: Difusão Verbo.

Carle E. (2010). *Joaninha Resmungona*. Matosinhos: Editora Kalandraka.

Carle, E.(2010). *Sonho De Neve*. Matosinhos: Editora Kalandraka.

Lionni, L. (2009). *Frederico*. Coleção: Livros para Sonhar. Matosinhos: Editora Kalandraka.

Manushki, F. (2008). *O Bebê*. Coleção: Moinho de Vento. Lisboa: Editora Sá da Costa.

Mckee, D. (2007). *Elmer e Alber*. Coleção: Livros do Arco-Íris. Lisboa: Editorial Caminho.

Quinter, A. & Letria, A. (2009). *Caracol e Formiga*. Colecção: Caracóis. **Pontevedra**: Editora OQO.

Rowe, J. (2008). *Dá-me Um Abraço*. Porto: Editora Ambar.

Tagg, C. & Bolton, B. (2005). *Numa Roda Viva*. Coleção Bizzbizz. Porto: Editora Ambar.

Voltz, C. (2008). *A Carícia da Borboleta*. Matosinhos: Editora Kalandraka.

Voltz, C. (2007). *Ainda Nada?* Coleção: Livros para Sonhar. Matosinhos: Editora Kalandraka.

Voltz, C. (2011). *Eu não fui!* Matosinhos: Editora Kalandraka.

Willems, M. (2010). *Leonardo O Monstro Terrível*. Coleção: Orfeu Mini. Lisboa: Orfeu Negro.